

Koulutuksen lumo

Risto Honkonen (toim.)

Koulutuksen lumo

– Retoriikka, politiikka ja arviointi

OKKA - Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö
Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

Sähköinen julkaisu
ISBN 951-44-5497-9

Copyright © 2002 Tampere University Press ja Risto Honkonen

Myynti



Tampereen yliopisto
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto
puhelin (03) 215 6055
fax (03) 215 7685
email taju@uta.fi
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu ja toteutus: Mikko Kurkela

Taitto: Sirpa Randell
email sirpa.randell@uta.fi

ISBN 951-44-5395-6

Painopaikka: Vammalan Kirjapaino Oy
Tampere 2002

SISÄLLYSLUETTELO

I

Koulutusretoriikka

Jukka Tuomisto

Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö	15
--	----

Risto Honkonen

Työssä oppimisen retoriikat – Teknisen funktionalismin korvaajia vai täydellistäjiä?	35
---	----

Hannu Simola

Ilmaan propattu – Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana	55
--	----

Vesa Huotari

Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kasvatussosiologisena konstellaationa	75
---	----

II

Koulutuspolitiikka

Risto Rinne

Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? 93

Tapio Varmola

Markkinasuuntautunut aikuiskoulutuspolitiikka Suomessa
– Uudelleen arvioinnin aika 121

Ulrich Teichler

Korkeakoulutuksen monimuotoistuminen ja yksittäisen
korkeakoulun profiili 139

Pekka Ruohotie

Oppiminen tavoitteena – Näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin 153

Saila Anttonen

Länsisaksalaisen uudelleenkasvatusprojektin koulutuspoliittiset tavoitteet:
demokratia ja tasa-arvo 171

III

Koulutuksen arviointi

Ulf P. Lundgren

Voidaanko koulujärjestelmää arvioida kansallisella tasolla? 193

Matti Parjanen

Onnistuuko amerikkalainen takaisinsyöttö suomalaisessa yliopistossa? 209

Esa Poikela

Osaamisen arviointi 229

Stephen S. Winter

Testaaminen ja laadun käsite Yhdysvaltain koulutuksessa 247

Reijo Laukkanen

Evaluaatio hallinnan välineenä 259

IV

Koulutus kansainvälisessä katsannossa

<i>Jürgen Schriewer</i>	
Vertailevan kasvatustieteen diskurssin historiallistaminen	273
<i>Juha Nieminen</i>	
Voluntarismista kumppanuuteen – Vertailevasta kasvatustieteestä näkökulma nuorisotyön syntyyn	303
<i>Tuomas Takala</i>	
Peruskoulutus Saharan eteläpuolisen Afrikan maissa 1990-luvulta 2000-luvun alkuun – Vanha tarina, mutta uusia käänteitä	321
<i>Wolfgang Mitter</i>	
Transformaatiot koulutusjärjestelmässä: Vertailukohteina Venäjä ja Etelä-Afrikka	335
<i>Eero Pantzar</i>	
Bolognasta Kandahariin – Harmonisoinnista ja opiskelun oikeudesta	353
<i>Aki Virtanen-Eraydin</i>	
Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus globaalina ilmiönä ja tutkimuskohteena	367

ALKUSANAT

Tämä teos on Reijo Raivolan kunniaksi toimitettu juhla kirja hänen jäädes-
sään eläkkeelle Tampereen yliopiston kasvatustieteen professorin virasta. Eläke-
iän saavuttaminen ei professorinkaan kohdalla ole niin merkittävä asia, että se
automaattisesti vaatisi oman kirjansa. Arvonsa mies ansaitsee vaan ei liikaa
ylistystä, toteaa suomalainen sananlasku. Ilman teennäistä jalustalle nostamis-
ta, Reijo on kuitenkin niin tärkeä kasvatustieteilijä, että hän ilman muuta ansait-
see tällaisen huomionosoituksen. Hänen panoksensa erityisesti koulutuspoliti-
ikan ja arvioinnin tutkimuksessa ja opetuksessa on ollut poikkeuksellisen vahva.

Reijon eläkkeelle jääminen on luonteva taitekohta pysähtyä kokoavasti tar-
kastelemaan koulutuspolitiikan ja arvioinnin tutkimuksen satoa. Tämän kir-
jan kirjoittajat ovat kaikki henkilöitä, jotka ovat tehneet yhteistyötä Reijon
kanssa. Monet ovat tehneet väitöskirjansa hänen ohjauksessaan (allekirjoitta-
neen lisäksi Saira Anttonen, Vesa Huotari, Tapio Varmola, Aki Virtanen-Eraydin
ja tätä kirjoittaessani Juha Nieminen viimeistelee omaansa) tai Reijo on toimi-
nut vastaväittäjänä (Reijo Laukkanen, Eero Pantzar, Hannu Simola). Lukijan
tehtäväksi asettuu arvioida, ovatko oppilaat ylittäneet oppi-isänsä akateemi-
sen tason, mitä yleisesti pidetään professorin työn onnistuneisuuden – tai Reijon
käsittein ilmaistuna tehokkuuden ja vaikuttavuuden eli laadun – eräänä keskei-
senä mittarina. Useimpien kohdalla yhteistyö ei kuitenkaan ole rajautunut
vain väitöskirjaan, vaan sitä on usein sekä edeltänyt että seurannut myös muun-
tyyppinen kanssakäyminen ennen muuta tutkimuksen alueella. Kirjoittajissa
on myös monia Reijon professorikollegoita niin Suomesta kuin ulkomailtakin.

Oma kanssakäymiseni Reijon kanssa alkoi vuonna 1984 kun siirryin opiske-
lemaan Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitokselle. Reijon hoitaman

apulaisprofessorin nimikkeeseen liittyivät tuolloin vielä kirjaimet va. Seuraavana vuonna hän sai vakituisen nimityksen apulaisprofessoriksi, jonka opetus-
alaksi oli määriteltä koulutuspolitiikka ja vertaileva kasvatustiede. Tämä kansakoulunopettajataustan omannut yhteiskuntatieteellisesti suuntautunut kasvatustieteilijä vaikutti itsevarmalta, säntilliseltä ja vaativalta. Vaikutelmat eivät tainneet ihan pieleen mennä. Myöhemmin kuitenkin selvisi, että koko totuutta tästä reservin kapteenista ne eivät tavoittaneet. Hän osoittautui myös oppilaitensa kehittymisestä huolehtivaksi pedagogiksi, leppoiseksi ja huumorintajuiseksi työtoveriksi, joka ei tiukassakaan paikassa hikeennyt. Reijon oppilaat ovatkin saaneet opinnäytteitään hyvin tehdyiksi. Kirjoittaessani vuonna 1990 nuorena tutkijanalkuna yhteistä raporttia hänen kanssaan yllätyin siitä kärsivällisyydestä, jolla hän jaksoi ohjata ja neuvoa kokematon kirjottajaa selkeään ja oikeakieliseen ilmaisuun. Mikään pikkutarkka päällepäsmäri Reijo ei kuitenkaan ollut, vaan luotti nuoren miehen omiin kykyihin ja harkintaan tutkimuksen käytännön toteutuksessa. Tämä pakotti minut kehittämään omia valmiuksiani. Työskentely hänen kanssaan toimi erinomaisena tutkijakouluna, seikka, jota en tuolloin vielä kunnolla oivaltanut.

Lukuun ottamatta lyhyttä visiittä Oulun yliopistoon, Reijo työskenteli Tampereen yliopistossa käytännöllisesti katsoen yhtäjaksoisesti vuodesta 1974 aina eläkkeelle jäämiseensä asti. Työura alkoi kasvatustieteen assistenttuurin väliaikaisella hoidolla. Tämän jälkeen seurasi mm. pitkäköö periodi kasvatustieteen lehtorina. Sittenmin ura urkeni apulaisprofessoriksi ja professoriksi. Opetus- ja tutkimustyön rinnalla Reijo on hoitanut monia merkittäviä akateemisia luottamustehtäviä, joista tärkeimmästä päästä ovat olleet toimiminen Tampereen yliopiston 1. vararehtorina vuosina 1987–90 ja Suomen akatemian yhteiskuntatieteellisen toimikunnan jäsenenä 1989–94. Kasvatustieteiden tiedekunnan dekaanina Reijo toimi eläkkeelle jäämiseensä saakka. Lisäksi hän on toiminut lukuisissa kansallisissa ja kansainvälisissä asiantuntijatehtävissä. Kasvatustieteiden laitoksen ja tiedekunnan kannalta erityisen merkittävää oli Reijon vahva ehdokkuus Tampereen yliopiston rehtoriksi vuonna 1996. Valinta näytti etukäteen todennäköiseltä. Erinäisten kuvioiden jälkeen Reijo jäi kisassa kakkoseksi vain yhden äänen erolla voittajaan. No, tällaisiahan akateemisen maailman taistot ovat. Välillä tulee nyrkistä silmään, välillä isketään vyön allekin. Kanveisiin Reijoa ei kuitenkaan koskaan lyöty.

Me Reijon työtoverit tiedämme, että hänellä on vuosien varrella ollut kysyntää muuallekin. Hän on myös ollut vahvasti ehdolla eräisiin valtakunnallisesti merkittäviin opetushallinnon virkoihin. Varsinaista hinkua pois yliopistolta Reijolla ei kuitenkaan missään vaiheessa tietääkseni ollut, vaikka joitain työtarjouksia hän vakavasti harkitsikin.

Reijo ei mahdu yhteen mielikuvaan. Hän on laajasti sivistynyt lukumies, kulttuuripersoonana, loppuun asti opettaja ja kansankynttilä, joka on hyvin perillä myös urheiluelämän asioista. Hän on ollut vahvasti mukana paitsi tutkimuksessa ja opetuksessa myös hallinnossa. Eläkkeelle jääminen kään ei Reijon työkiireitä lopeta; kalenteri lienee täynnä pitkäksi aikaa eteenpäin. Kuva hänestä sisältää myös aidosti perheestään ja lastenlapsistaan kiinnostuneen ja ylpeän sekä heille aikaa ja huomiota antavan isoisän. Hymyt lastenlasten kasvoilla tai työskentely Kurun tilalla tuottavat varmasti Reijolle akateemisia kunnianosoituksia suurempaa ja aidompaa iloa ja mielihyvää.

Kasvatustieteiden laitoksen johto pyysi minua Reijon juhla kirjan toimittajaksi kevättälvellä 2001. Tuolloin alkoi näyttää siltä, että Reijo toimii jo vuosia sitten ilmoittamallaan, usein jopa alleviivaamallaan, tavalla, eli jää eläkkeelle heti kun vaadittava ikä tulee täyteen. Reijo hoitikin virkaansa vain puolisen vuotta yli minimi- iän. Minulle pyyntö toimia juhla kirjan kokoajana oli tietysti suuri kunnia. Suostuin toimittajaksi ilomielin. Tämän tyyppisen kirjan toimitaminen oli myös ollut mielessäni jo jonkin aikaa, sillä Suomesta puuttui ajan-kohtainen koulutuspolitiikkaa ja arviointia monipuolisesti käsittelevä teos.

Muutamien Reijon kollegoiden kanssa tätä teosta suunnitellessamme päädyimme siihen, että pyydämme hänen oppilailtaan, työtovereiltaan ja yhteistyökumppaneiltaan artikkeleita koulutuspolitiikan, koulutuksen arvioinnin ja koulutuksen kansainvälisten kysymysten teemoista. Siis aiheista, joita Reijo on itsekin julkaisuissaan ansiokkaasti käsitellyt. Ensiksi mainitusta teemasta artikkeleita kertyi niin monta, että siitä erotettiin lähestymistavan perusteella omaksi luvukseen koulutuksen retoriikkaa tarkastelevat kirjoitukset. Teos muodostuikin neljästä luvusta, jotka liittyvät läheisesti toisiinsa. Kirjan ensimmäisessä eli 'Koulutusretoriikka' luvussa käsitellään koulutuspolitiikan teemoja diskursiivisesta näkökulmasta. Luvun tekstit osoittavat, kuinka merkittävää on se, miten koulutuksesta puhutaan ja kirjoitetaan olipa kyseessä politiikan, hallin-

non tai tutkimuksen kieli. Toisessa, 'Koulutuspolitiikaksi' nimetyssä luvussa, kirjoittajat käsittelevät suomalaisen koulutuspolitiikan ajankohtaisia teemoja sekä koulutuspolitiikan erityiskysymyksiä. Kolmas luku on nimeltään 'Koulutuksen arviointi' ja se tarjoaa lukijalle katsauksen koulutuksen arvioinnin erilaisiin tasoihin ja käsitteisiin. Kansainvälisiin koulutuksen kysymyksiin kohdistuvat sekä vertailuasetelmaan pohjautuvat artikkelit muodostavat kirjan päätösluvun, jonka otsikko on 'Koulutus kansainvälisessä katsannossa'.

Teoksen syntymiseen ovat päähenkilö Reijon ja allekirjoittaneen lisäksi vaikuttaneet merkittävästi myös monet muut. Ensimmäisenä kiitokset kaikille kirjoittajille. Heistä Vesa Huotari, Reijo Laukkanen, Juha Nieminen, Risto Rinne, Pekka Ruohotie, Hannu Simola, Tuomas Takala, Jukka Tuomisto ja Aki Virtanen-Eraydin ovat lisäksi auttaneet minua kirjoittajien kokoamisessa ja muissa toimittamiseen liittyvissä kysymyksissä. Paula Mikola on erinomaisena työparinani Tampereen yliopiston koulutuksen kehittämisyksikössä TyKKyssä joustavuudellaan mahdollistanut paneutumiseni kirjan toimitustyöhön ja auttanut minua korvaamattomalla tavalla niin tässä kirjahankkeessa kuin monissa muissakin samanaikaisesti yksikössä toteutetuissa projekteissa. Julkaisusihteeri Sirpa Randell työsti uutterasti kirjan tekstiasun. Liisa Ritanen opiskelijoineen käänsi neljä alun perin englanninkielistä artikkelia. Sirpa Alkunen taas käänsi yhden saksankielisen. Kasvatustieteiden tiedekunnan ja Okka-säätiön tuki mahdollistivat kirjan julkaisemisen. Sydämelliset kiitokset kaikille näille henkilöille ja tahoille.

Kirjan tekijöiden ja koko kasvatustieteiden tiedekunnan puolesta kiitän Sinua Reijo menneistä vuosista ja toivotan oikein antoisia eläkepäiviä!

Risto Honkonen

I

Koulutusretoriikka

Jukka Tuomisto

ELINIKÄISEN OPPIMISEN RETORIikka JA VALLANKÄYTTÖ¹

Elinikäisen oppimisen -periaate on omaksuttu kaikissa teollistuneissa maissa kasvatus- ja koulutusjärjestelmän sekä myös yritysten henkilöstöhallinnon ja -kehittämisen lähtökohdaksi. Elinikäistä oppimista on markkinoitu ikään kuin se olisi eräänlainen neutraali kaikkien hyväksyttävissä oleva ja kaikkien etuja ajava kehittämisperiaate. Mutta kuten Griffin toteaa (1998, 22), retoriikka ja todellisuus eroavat aina toisistaan. Tämä pitää paikkansa myös elinikäisen oppimisen kohdalla. Erityisesti vallanpitäjät ovat käyttäneet omassa retoriikassaan elinikäistä oppimista omien tarkoitusperiensä ajamiseen.

On huomattava, että vaikka elinikäisen oppimisen diskurssia käydään lähinnä kasvatus- ja koulutusalan suunnittelijoiden ja tutkijoiden keskuudessa, niin sillä on monenlaisia ja -tasoisia yhtymäkohtia myös muilla tieteenaloilla ja yhteiskunnassa käytävän keskustelun kanssa (mm. oppivat organisaatiot, post-modernin ja riskiyhteiskunnan ongelmat, joustavuus ja refleksiivisyys työelämässä ja yhteiskunnassa, itseohjautuvuus ja -säättely jne.). Tästä syystä pitäisi tässä esityksessä tuoda enemmän esiin myös näitä yhteyksiä muihin keskusteluihin, mutta se on tilanpuutteen takia mahdotonta.

Tarkastelen aluksi retoriikan ja vallankäytön suhdetta ja sen jälkeen yleismaailmallista elinikäisen oppimisen diskurssia. Lopuksi analysoin, miten eri intressiryhmät ja heidän edustajansa perustelevat omissa julkaisuissaan/kirjoituksissaan elinikäisen oppimisen tarpeellisuutta, eli kuka suostuttelee ketä,

¹ Artikkelin perustuu Kieli, vuorovaikutus ja valta -seminaarissa Tampereen yliopistossa 27.–28.11.1997 pidettyyn alustukseen.

miten ja mihin? Kysymys on siis siitä, miten eri intressiryhmät pyrkivät ajamaan ja perustelemaan omia erityisiä etujaan vetoamalla elinikäisen oppimisen periaatteeseen.

Retoriikka ja vallankäyttö

Belgialainen filosofian professori Chaim Perelman määritteli kirjassaan *The New Rhetoric* (1969) retoriikan praktisen päättelyn tutkimukseksi. Sen tavoitteena on esittää teoria siitä, miten arvopäätelmien uskottavuus rakennetaan vakuuttavan kielenkäytön avulla. Retoriikassa ei ole kysymys – kuten jossain vaiheessa ajateltiin – pelkästään kaunopuheisuudesta, vaan päättelystä ja muiden vakuuttamisesta. Englantilaisen sanakirjan mukaan retoriikassa on kysymys taidosta käyttää kieltä niin, että kykenee suostuttelemaan tai vaikuttamaan muihin (Griffin 1998, 22). Pyrkimyksenä on siis saada muut toimimaan oman tahtonsa mukaan, eli vallankäytöstä.

Retoriikan tutkimuksessa, tekstien ja puheen tulkinnessa, on tärkeää ottaa huomioon puhujan ja yleisön välinen vuorovaikutus. Teksti ja puhe syntyvät aina jossakin kontekstissa, jossa tavalla tai toisella on osoitettavissa ”puhujan” ja ”kuulijan” roolit.

Retoriikassa erotetaan yleensä kaksi puolta argumentaatio ja poetiikka. *Poetiikalla* tarkoitetaan käytettyjen käsitteiden, erottelujen ja näiden taustalla olevien kielikuvien tutkimista, kun taas *argumentaation* tutkimisella tarkoitetaan niiden strategioiden tutkimista, joilla kuulija tai lukija halutaan vakuuttaa. Tässä artikkelissa keskitytään lähinnä siihen, miten elinikäisen oppimisen merkitystä on argumentoitu.

Argumentaatiossa on erotettu a) hyväksyttävä, järkeen vetoava argumentointi ja b) epäilyttävä, tunteisiin vetoava retoriikka. Kysymys on *vakuuttamisen* ja *suostuttelun* välisestä rajanvedosta. Perelmanin mukaan kysymys ei ole subjektiivisuudesta tai objektiivisuudesta, eikä vetoamisesta tunteisiin tai järkeen, vaan erosta puhujan yleisökäsityksessä: universaaliin (määrittelemättömään, yleiseen) yleisöön vetoaminen ja vaikuttaminen edellyttää järkeen vetoavaa, vakuuttavaa argumentointia. Tällöin useimmiten vedotaan kulttuurissa yleisesti ottaen totena hyväksyttyinä pidettyihin perusteisiin. Jos puhuja osoittaa

sanansa jollekin tietylle yleisölle, hän voi suostutella sitä vetoamalla ryhmän erityisiin intresseihin tai taipumuksiin. (Summa 1996, 67–68.)

Perelmanin mukaan argumentoinnin lähtökohtana on yleensä puhujan (kirjoittajan) julkilausumattomat oletukset niistä yleisistä perusteista, joilla kyseistä 'yleisöä' kannattaa lähestyä. Nämä oletukset ovat eräänlaisia '*esisopimuksia*', joita ei oleteta kyseenalaistettavan argumentoinnin edetessä. Pääosa hänen argumentaatioteoriastaan analysoi ja systematisoi niitä keinoja, joilla väitteiden uskottavuutta erilaisissa teksteissä rakennetaan. Tällaisia argumentaatiotekniikoiden jäsentelyn pääkohtia on neljä: 1) kvasiloogiset argumentit, 2) todellisuuden rakenteeseen (kuten esim. kausaalisuhteen olemassaoloon) nojautuvat argumentit, 3) todellisuuden rakennetta määrittävät argumentit (joita ovat mm. esimerkit, analogiat ja metaforat) sekä 4) vastakkainasettelut ja erottelut eli dissosiaatit (jollainen on esimerkiksi näennäisen ja todellisen puolen erottaminen tarkasteltavasta ilmiöstä). (Sit. Summa 1996, 62–73; ks. tarkemmin Perelman 1996, 57–154.)

Mistä syystä retoriikka ja sen tutkiminen on jälleen muodissa? Sitähän alkoivat aikoinaan kehittää ja tutkia antiikin kreikkalaiset filosofit, jotka olivat tunnettuja puhe- ja väittelytaidoistaan. Kreikkalaiset kaupunkivaltiot olivat tuon ajan demokratioita, joissa kaikilla 'vapailta kansalaisilla' oli mahdollisuus osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Tosin on muistettava, että naiset ja orjat eivät kuuluneet 'vapaisiin kansalaisiin'. Päätöksenteko tapahtui kansankokouksissa, joissa taitavat puhujat yrittivät vakuuttaa muut oman näkökantansa paremmuudesta. Puhetaito näytteli siis merkittävää roolia näissä kaupunkivaltioissa. Kunin-gas- ja yksinvallan aikana eivät valtaapitävät tarvinneet juuri retoriikkaa, he voivat päättää asioista joko yksin tai hyvin pienessä piirissä.

Tänä päivänä elämme ns. demokraattisessa yhteiskunnassa, jossa erilaiset osallistumis- ja vaikutusmahdollisuudet ovat avoinna yhä laajemmille kansalaispiireille. Kysymys ei ole enää pelkästään edustuksellisesta demokratiasta, vaan suorasta vaikuttamisesta päätöksentekoon työpaikoilla, erilaisissa järjestöissä ja organisaatioissa jne. Tässä tilanteessa retoriikan merkitys jälleen korostuu. Sen avulla taitavat demagogit voivat suostutella oman näkemyksensä taakse niitäkkin kansalaisryhmiä tai ihmisiä, jotka suhtautuvat epäillen heidän ja muiden vallanpitäjien ajatuksiin ja uudistusvaatimuksiin.

Elinikäisen oppimisen kaksi sukupolvea

Rubenson (1997, 3–5) on puhunut elinikäisen oppimisen kahdesta sukupolvesta. Ensimmäinen syntyi 1960 –luvulla ja sen kättilönä toimi Unesco. Toisen sukupolvi syntyi 1980-luvulla, sen kättilönä toimi puolestaan talouselämä, keulakuvanaan mm. OECD. Ensimmäinen sukupolvi pyrki vastaamaan elinikäisen kasvatuksen avulla yhteiskunnan muutoshaasteisiin tasoittamalla yhteiskunnallisia eroja niin eri väestöryhmien kuin teollistuneiden ja kehitysmaiden välillä. Sukupolven lähtökohtana olivat demokratian ja humanismin ihanteet. Sen edustajat korostivat elinikäisen oppimisen merkitystä yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon toteuttamisessa. Toisen sukupolven edustajien lähtökohtana olivat talous- ja yrityselämän intressit. He vaativat työvoiman koulutuksen lisäämistä ja elinikäisen oppimisen toteuttamista tavoitteenaan taloudellisen tuottavuuden ja tehokkuuden sekä kansainvälisen kilpailukyvyyn parantaminen. Tämä diskurssi lähti siis poliittis-taloudellisesta viitekehyksestä ja korosti ensisijaisesti korkeatasoisen inhimillisen pääoman, teknologian ja tieteen tärkeyttä.

Keskustelun elinikäisestä kasvatuksesta/oppimisesta aloitti siis Unesco vuonna 1965 julkaisemalla asiaa koskevan muistion, joka levisi nopeasti maailmanlaajuisesti (ks. esim. Alanen 1981a ja b; Elinikäinen kasvatusta 1969). Keskusteluun osallistuivat 1970-luvulla monet merkittävät kansainväliset yhteisöt, kuten mm. UNESCO, OECD, EN (Euroopan Neuvosto) ja melkein kaikissa (teollisuus-) maissa on istunut lukuisia komiteoita, toimikuntia, työryhmiä jne. pohtimassa, miten elinikäistä oppimista voitaisiin edistää yhteiskunnallisissa käytännöissä. Aluksi asiasta olivat kiinnostuneita lähinnä opetusviranomaiset, mutta vähitellen siitä ovat kiinnostuneet myös työvoimaviranomaiset, yritykset, kansalaisjärjestöt ym. organisaatiot (esim. itseohjautuvat ryhmät, vapaaehtoistyötä harrastavat järjestöt, aktiivisen yhteiskunnan kehittelijät, laatupiirit, oppivat organisaatiot jne.).

1970-luvun ekspansiovaiheen jälkeen seurasi hiukan rauhallisempi vaihe, mutta 1980-luvulla kääntyi suunnittelijoiden mielenkiinto yhä enemmän talous- ja työelämään. 1990-luvulla keskustelu oli hyvin vilkasta kaikkialla maailmassa ja vuosikymmenen lopusta muodostui yleismaailmallisen elinikäisen oppimisen keskustelun huippukausi. OECD julkaisi vuonna 1996 raportin ”Lifelong Learning for All”, jossa korostettiin aikaisempaa enemmän myös

oppilaitosten ulkopuolella tapahtuvaa oppimista (esim. yrityksissä). OECD lähtökohtana ovat lähinnä jäsenmaiden talouselämän tarpeet, vaikka raportissa korostettiin elinikäisen oppimisen merkitystä myös yksilön ja kansalaiskasvatuksen näkökulmasta.

EU julisti vuoden 1996 elinikäisen oppimisen vuodeksi Euroopassa. Sen piirissä on käyty muutenkin runsaasti keskustelua elinikäisestä oppimisesta ja oppivasta yhteiskunnasta. Vuonna 1995 Euroopan komissio julkaisi ns. Valkoisen kirjan ”Opettaminen ja oppiminen – kohti oppimisyhteiskuntaa” (Teaching and Learning 1995). Elinikäisen oppimisen on nähty olevan EU:n raporteissa ratkaisu Euroopan talouden kilpailukykyisyyteen sen kamppaillessa globalisoituvilla markkinoilla. Tämä vaatii joustavuutta, työllisyyden kohentamista ja yksilöllistä vastuuntuntoa, johon elinikäisen oppimisen järjestelmää kehittämällä uskotaan päästävän. (Hake 1997, 147–152.) EU:n komissio julkaisi vuonna 2000 yksiköiden valmisteluasiakirjan ”Elinikäinen oppiminen”. Siinä todetaan:

”Elinikäinen oppiminen ei ole enää vain yksi yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen osa-alue, vaan siitä on tultava opetuksen antamisen ja opetukseen osallistumisen kantava periaate kaikissa oppimisympäristöissä. Tämän vision on toteuduttava tulevana vuosikymmenenä. (Euroopan yhteisöjen ... 2000, 3).

Näyttää siltä, että usko elinikäisen oppimisen merkitykseen ei ole EU:n piirissä ainakaan heikentynyt viimeisen vuosikymmenen aikana, päinvastoin. Siitä on tullut ”pakko”, ainakin jos Eurooppa haluaa menestyä kansainvälisessä kilpailussa ja globalisoituvilla markkinoilla.

Unesco on laajimpana kansainvälisenä järjestönä korostanut 1960-luvulta lähtien elinikäisen oppimisen merkitystä yhteiskunnallisen tasa-arvon ja demokratian kehittämisessä (ks. esim. Unescon Aikuiskoulutussuositus 1975; Fauren raportti 1976; Dave 1976; Cropley 1979). Se on ottanut laajimmin huomioon myös kehitysmaiden tilanteen ja on vaatinut mm. peruskoulutusjärjestelmän kehittämistä näissä maissa. (Alanen 1981b.) Sen ääni on kuitenkin lähes hukuttanut tuotanto- ja talouselämän muutospuheeseen, vaikka mm. Aikuiskasvatuksen 5. maailmankonferenssi, joka pidettiin vuonna 1997 Hampurissa, yrittikin tuoda esiin myös elinikäisen oppimisen arvokysymyksiä.

Kansallisella tasolla on monissa maissa kehitelty elinikäisen oppimisen strategioita ja/tai luotu sille lainsäädännöllisesti pohjaa. Australiassa on kehitelty

“avoimen oppimisen” (open learning) järjestelmää. Ison-Britannian hallitus julkaisi 1996 elinikäisen oppimisen strategian *Lifetime Learning: A Policy Framework*. Japanissa säädettiin vuonna 1990 laki elinikäisen oppimisen edistämisestä. Kanadassa on kehitelty “tiedon valtavyölyään” perustuvaa elinikäisen oppimisen strategiaa (*Lifelong Learning on the Information Highway*). USA:ssa elinikäisen järjestelmää on kehitelty jo 1970-luvulta lähtien (*Lifelong Learning in America* 1979). Kaikissa pohjoismaissa elinikäinen oppiminen on ollut keskeisenä keskustelun ja tutkimuksen aiheena koko 1990-luvun. Sekä Ruotsissa (SOU 1996:27; SOU 1999:141) että Suomessa (Kom. miet. 1997:14) julkaisiin 1990-luvun loppupuolella elinikäisen oppimisen strategiaa pohtineiden komiteoiden mietinnöt.

Aikaisemmin Suomessa – niin kuin monissa muissakin teollisuusmaissa – pyrittiin julkisen vallan ohjaamaan, keskitettyyn koulutussuunnitteluun. Näkökulma oli hyvin koulukeskeinen. Tästä syystä käytettiin sellaisia käsitteitä kuin *elinikäinen kasvatus* (lifelong education) ja/tai *jatkuva koulutus* (recurrent education/ continuing education). Siirryttäessä 1990-luvulla markkinaperusteiseen suunnitteluun otettiin uudeksi käsitteeksi *elinikäinen oppiminen* (lifelong learning), joka sopi paremmin “asiakaskeskeiseen” ja individualistisuutta korostavaan koulutusajatteluun. Samalla laajennettiin elinikäisen oppimisen näkökulma kaikkeen oppimiseen – eikä siis ainoastaan koulutuksessa tapahtuvaan – näin murrettiin opetushallinnon monopoli. Tästä syystä elinikäinen oppiminen alkoi kiinnostaa entistä enemmän myös monia muita tahoja ja organisaatioita. Tänä päivänä elinikäisen kasvatuksen/oppimisen innokkaimmat puolestapuhujat löytyvätkin lähinnä yritysälämästä sekä tuotanto- ja työelämän kehittämisestä vastaavien virkamiesten keskuudesta.

Voidaan puhua jopa “historiallisesta käänteestä”. Entisiltä “alamaiskansalaisilta” ja passiiviseen tottelemiseen opetetuilta, “vieraantuneilta” työntekijöiltä on alettu yhtäkkiä vaatia aktiivisuutta ja osallistumista. Heidän odotetaan nyt olevan aktiivisia ja itsesuuntautuneita itsensä kehittäjiä sekä tiimityöhön kykeneviä oman työnsä innovaattoreita. Lähtökohtana tässä “takinkäännössä” ei ollut niinkään yksilöiden omat tarpeet, vaan lähinnä tuotantoelämän uudet tehostamistarpeet, jotka nousivat esiin 1980-luvulla uusliberalistisen markkinakehityksen seurauksena. Sen tavoitteena oli valtiovallan “vetäytyminen” ja markkinavoimien vapauttaminen (kilpailuttaminen) mahdollisimman pitkälle kaikilla yhteiskunnan toimintasektoreilla. Uskottiin, että näin voitaisiin talouselä-

mä nostaa jälleen uuteen kukoistukseen ja palauttaa kansakuntien kilpailukyky globalisoituneilla markkinoilla. (Hilpelä 2001, 140.)

Tässä tilanteessa alettiin työvoimalta vaatia uutta aloitteellisuutta, aktiivisuutta sekä yleistä muutosvalmiutta ja -halukkuutta. Tämä näkyi mm. sellaisissa kehittämiskäytännöissä ja -käsitteissä kuin ”aktiivinen työvoimapolitiikka”, ”oppiva organisaatio”, ”autonomiset tiimit”, ”sitoutuminen työhön” jne. Kun aktivoitumista ei tapahtunut siinä määrin kun vallanpitäjät toivoivat, ryhdyttiin sekä kansainvälisten järjestöjen että valtioiden toimesta kehittämään elinikäisen oppimisen strategioita ja suostuttelemaan kansaa, erityisesti työvoimaa, ajatuksen taakse.

Elinikäisen kasvatuksen/oppimisen ajatus on tänä päivänä hyväksytty laajalti teollisuusmaissa ja osittain myös kehitysmaissa. Siihen kohdistuva kritiikki on ollut hyvin vähäistä. Tosin Ohlinger varoitti jo 1970-luvulla ”jatkuvan kasvatuksen” kritiikittömästä ihannoinnista. Hänen mukaansa valtaapitävät ovat saaneet siitä vain keinon, jolla voidaan väestöä sopeuttaa jatkuvaan muutokseen omien tarkoituksien mukaisesti. Hän näki jopa Unescon piirissä laaditun Fauren raportin ”Opiskelu on elämää” vain maailmanlaajuisena kasvatusteknokraattien ”ystävällisenä” painostuksena väestön jatkuvaan opiskeluun. Näin vallanpitäjät voivat legitimoida omat pyrkimyksensä väestön sopeuttamiseen ja manipulointiin. (Ohlinger 1974.) Vasta 1990-luvulla alkoivat aikuiskasvatuksen tutkijat ja teoreetikot tuoda yleisemmin esiin omia kriittisiä näkökulmiaan (ks. esim. Holford et al. 1997).

Kun hiukankin kurkistaa elinikäisen oppimisen retoriikan taakse tai raapputtaa sen pintaa, niin huomaa, että sen kehittämisen taustalla ovat lähinnä työelämän tarpeet – työllisyyden ja työn tehokkuuden parantaminen. Koska valtiovalta joutuu huolehtimaan työllisyydestä ja pitkälti yritysten kilpailukykyisyydestä kansainvälisillä markkinoilla mm. erilaisten tukien, koulutuksen yms. kautta, niin sille on tärkeää korostaa elinikäisen oppimisen merkitystä. Sanomattakin lienee selvää, että yrityksissä henkilöstön jatkuva opiskelu ja oppiminen on koettu välttämättömyytenä.

Seuraavassa analysoin hieman tarkemmin, miten eri intressiryhmät ja heidän edustajansa perustelevat omissa julkaisuissaan/kirjoituksissaan elinikäisen oppimisen tarpeellisuutta eli kuinka periaatetta käytetään suostuttelun välineenä. Tärkeää on tarkastella kuka suostuttelee ketä, miten ja mihin? Yritän

myös tuoda esiin, miten eri intressiryhmät pyrkivät ajamaan omia erityisiä etujaan vetoamalla elinikäisen oppimisen periaatteeseen.

Aineisto edustaa lähinnä kahden keskeisen yhteiskunnallisen intressiryhmän *valtiovallan* ja *työnantajien* näkemyksiä elinikäisestä oppimisesta sellaisena, kun ne on esitetty näiden intressiryhmien koulutuspoliittisissa kannanotoissa ja kirjoituksissa. Kolmannella keskeisellä intressiryhmällä, eli *palkansaajajärjestöillä* ei ole löydettävissä asiasta omia kannanottoja. Heillä ei näytä olevan toistaiseksi asiasta sellaista omaa näkemystä, jota ne haluaisivat markkinoida em. intressiosapuolille ja omille jäsenilleen. Heitä kiinnostaa selvästi konkreettisemmat kysymykset (ks. esim. Ihalainen 2000). Tämä kertoo jo sellaisenaan sen, keille elinikäisen oppimisen periaatteen ajaminen on tällä hetkellä tärkeintä.

Valtiovallan retoriikka

Suomessa keskusteltiin elinikäisestä kasvatuksesta jo 1960-luvulla Unescon laatiman raportin pohjalta (Elinikäinen kasvatus 1969). Vuonna 1969 julkaistussa Koulutusrakennekomitean mietinnössä vaadittiin ”jatkuvan koulutuksen” toteuttamista maassamme (Kom. miet. 1969: A 13). Sitten asiaa ovat pohtineet mm. Aikuiskoulutuskomitea (Kom. miet. 1975: 28), Jatkuvan koulutuksen toimikunta (Kom. miet. 1983:62) ja viimeksi Elinikäisen oppimisen komitea (Kom. miet. 1997:14). Lipposen 2. hallitus on myös sitoutunut omassa ohjelmassaan elinikäisen oppimisen edistämiseen maassamme. Näistä dokumenteista käsittelen lähinnä Elinikäisen oppimisen komitean mietintöä. Edeltävistä dokumenteista käy ilmi, miten elinikäisen kasvatuksen/oppimisen käsite, sen tulkinnat ja tavoitteet ovat kehittyneet (ks. Pantzar 1991; Järvinen 1996).

Kun 1970-luvulla ”jatkuvan koulutuksen” tavoitteina mainittiin vielä ensisijaisesti väestön koulutustason kohottaminen, koulutuksellinen tasa-arvo ja demokratian edistäminen, niin nykyisessä ”elinikäisen oppimisen” keskustelussa näitä tavoitteita harvoin mainitaan. Tosin koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mielestä elinikäisen oppimisen käytännön toteutuksessa tulee tavoitella seuraavia päämääriä:

- 1 Yksilöllisen kehityksen kaikinpuolinen edistäminen ja kehittymismahdollisuuksien tasapuolisuuden turvaaminen.
- 2 Demokraattisten arvojen turvaaminen ja vahvistaminen.
- 3 Sosiaalisten ja taloudellisten innovaatioiden sekä tuottavuuden ja kestävän kehityksen periaatteisiin soveltuvan taloudellisen kasvun edistäminen. (Kom. miet. 1996:10, 39.)

Se missä määrin nämä tavoitteet on otettu todella huomioon, on tietysti eri asia. Joka tapauksessa ne muodostavat elinikäisen oppimisen *kontekstin ja päämäärät*.

Elinikäisen oppimisen komitea (Kom. miet. 1997:14, 1) painotti omassa raportissaan kansainvälisen muutoksen keskeistä merkitystä todetessaan:

Talouden globalistuminen, muun kansainvälisen vuorovaikutuksen lisääntyminen ja tekninen kehitys ovat tehneet epäjatkevasta ja yllätyksellisestä muutoksesta yhteiskunnan pysyvän olotilan. Muutos koetaan usein uhkana, mutta se tarjoaa myös valtavasti mahdollisuuksia Ihmiset ovat jatkuvasti uudessa, uutta oppimista ja uudistuvaa pätevyyttä vaativassa tilanteessa.

Komitean ensisijaisena lähtökohtana on huoli Suomen kansainvälisen kilpailukyvyyn säilyttämisestä. Raportissa esiintyy rinnakkain kuitenkin kaksi erilaista elinikäisen oppimisen ”sukupolvea” tai diskurssia: 1) taloudelliseen kilpailuun ja 2) humanistiseen sivistysajatteluun perustuva. Tämä ei ole yllätys, sillä komitea koostui – kuten komiteat yleensä – hyvin erilaisia tahoja edustavista intressiryhmistä. Lopputulos on täten aina enemmän tai vähemmän kompromissi. Sivistysdiskurssi ja siihen liittyvä tasa-arvovaatimus jäi komitean työssä selvästi taka-alalle, vaikka siitä otettiin joitakin ajatuksia mietintöön mukaan (mm. tasa-arvon, yhteisvastuun ja kestävän kehityksen etiikka). Nämä ajatukset ovat kuitenkin mukana vain päälle liimattuina ja irrallisina mainintoina.

Komitean mietinnön *kohderyhmänä ja kuulijoina* ovat valtiolliset päätöksentekijät, joiden työtä komiteamietinnön on tarkoitus helpottaa. Toisaalta voi olettaa, että potentiaalisina kuulijoina/lukijoina on pidetty laajempiakin kansalaispiirejä ja eturyhmiä.

Komitean keskeinen viesti ilmenee jo raportin nimessä ”Oppimisen ilo”, eli jokaisen pitää lähteä ilolla kehittämään itseään. Tätä ’ilosanomaa’, jonka todellistuminen riippuu mietinnön mukaan asenteistamme, levitetään mietin-

nössä useaankin otteeseen, vaikka välillä todetaankin opiskeluun sisältyvän myös ponnistuksia.

Avoin ja utelias asenne uutta kohtaan on jokaisen suomalaisen henkilökohtaisessa käytössä oleva tie täysipainoiseen elämään ja aikaansaamisesta syntyvään iloon. (Kom. miet. 1997:14, 1.)

Tarvitaan uusi, innostava ja jopa intohimoinen näkemys oppimisesta mahdollisuutena. Jokainen voi iloita ”ikänsä kaikki” oppimiskokemuksistaan, jokainen voi ottaa käyttöönsä enemmän henkisiä voimavaroja ja jokainen voi tuntea ylpeyttä paremmasta osaamisestaan.” (Kom. miet. 1997:14, 27.)

Oppiminen ei ole kuitenkaan *aina* ja *kaikille* ”iloista”. Toki tällaisiakin hetkiä ja ahaa-elämyksiä voi sisältyä itse kunkin elämään, mutta useimmiten systemaattinen uuden opiskelu on työtä ja joskus jopa tuskaa. Lenz (2002) on todennut, että elinikäisellä oppimisella on kaksi eri puolta, miellyttävä ja epämiellyttävä. Miellyttävää oppiminen on silloin, kun se on avointa, omaan uteliaisuuteen perustuvaa asioiden tutkiskelua ja kokemusten keräämistä. Tällöin saadut uudet kokemukset ja tieto tuottavat henkilölle yleensä iloa ja mielihyvää. Epämiellyttävää oppiminen on silloin, kun se on pakonomaista ja pakkotahtista, muiden määräämää ja jatkuvan arvostelun alaista puurtamista ilman riittävää lepoa ja aikaa uusiutua. Komitea painottaa mietinnössään selvästi oppimisen ”miellyttävää” puolta, unohtaen lähes kokonaan sen ”epämiellyttävän” puolen.

On myös huomattava, että jatkuva, uusien asioiden ja taitojen oppimisen merkitys muuttuu ihmisen elämänsäkaaren eri vaiheissa. Jossain vaiheessa ihmisellä pitää olla oikeus myös luopua jatkuvan opiskelun ”oravanpyörästä”, hyväksyä itsensä sellaisenaan ja myöntää oma rajallisuutensa.

Komitean jäsen Markku Markkula laati yhdessä Riitta Suurlan kanssa erillisen liitejulkaisun ”Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Intohimo oppia”. Siinä oppimisen ilo on muuttunut jopa intohimoksi. Julkaisussa elinikäinen oppiminen saa vielä kritiikittömämmän ylistyksen – lähes uskonnollisen herätyssaarnan luonteen – kuin komiteanmietinnössä.

On vaikea keksiä tilannetta, mihin oppia ikä kaikki ei soveltuisi. Ajatukseen kätkeytyy syvällistä viisautta oppimisesta ja elämästä, mutta samalla se on niin kliseemäinen

yleistys, että sen helposti ohittaa. Jos kuitenkin joudumme tämän totuuden pysäyttämiksi, vaikkapa kriisin kohdatessa, emme enää palaa entisellemme. Sisäinen oivalus pysäyttää ja muuttaa meitä tehokkaammin kuin mikään ulkopuolelta tarjottu opetus. Oppia ikä kaikki, sisäisesti oivallettuna, muuttaa maailmankuvamme. Tajuamme silloin, että oppiminen on ihmisen etuoikeus, mutta myös sen, että tämä etuoikeus ei lankea meille itsestään. (Markkula & Suurla 1997, 16.)

Elinikäisen oppimisen markkinointi kaikille, kaikissa elämänvaiheissa, pelkästään iloisena asiana on falskia, jopa harhautusta. Elämän- ja työolosuhteista ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista, erilaisista kyvyistä ja haluista riippuen ”oppimisen intohimo” koskettaa ihmisiä hyvin eri tavoin. Ei muuta puutu kuin se, että raportissa olisi puhuttu ”onnellisten oppijoiden tuottamisesta”. Opiskelun ja oppimisen mielekkyys löytyy ihmisten ja ihmisryhmien omista elämänhallintaan liittyvistä tarpeista, eikä tällaisista mainosmiesten ja -naisten käyttämisestä sloganeista.

Opetusministeri Olli-Pekka Heinonen on ottanut suomalaisen sananlaskun oman kannanottonsa lähtökohdaksi.

”Oppia ikä kaikki” sanoo suomalainen sananlasku. Paljon viisautta kolmessa sanassa. Tämän vanhan kansan muotoileman haasteen edessä me tänä päivänä Suomessa, Euroopassa ja koko maailmassakin olemme. Elinikäinen oppiminen on muutettava arkipäiväksi. (Heinonen 1996, 13.)

Lähtemällä kaikille yhteisestä kansanviisaudesta (*’esisopimus’*) Heinonen yrittää suostutella kaikkia suomalaisia jatkuvan oppimisen ideologian taakse. Tällöin opetusministeriltä unohtuu pari seikkaa, jotka vievät hänen perusteluiltaan – ei välttämättä hänen esittämältään asialta – pohjan alta. Ensinnäkin, hän jättää mainitsematta, että suomalaisista sananlaskuista löytyy myös sellaisia viisauksia, kuten ”Nuorna vitsa väännettävä” sekä ”Ei vanha koira opi uusia konsteja”. Nämä ovat selvästi ristiriidassa ensiksi mainitun kansanviisauden kanssa. Sananlaskuilla ei voi siis yksiselitteisesti perustella elinikäisen oppimisen merkitystä. Toiseksi, elämme tänä päivänä aivan erilaisessa yhteiskunnassa kuin se yhteiskunta, jossa edellä mainitut viisaudet on muotoiltu. Entisessä maatalousyhteiskunnassa oppiminen tapahtui arkipäiväisen työn ja toiminnan yhteydessä, ei ulkoisesta pakosta ja muiden vaatimuksesta tapahtuvana opiskeluna/koulutuksena. Se tapahtui varsin verkkaiseen, eikä suinkaan sellai-

seen läähättävään tahtiin, kuin nykyisin vaaditaan. Opetusministeri käyttää suostuttelunsa tukena myös *yleistämistä* puhumalla “yleismaailmallisesta” tilanteesta. Tällöin hän unohtaa, että elinikäisen oppimisen diskurssia käydään ja se on ajankohtainen lähinnä vain teollistuneissa maissa. Kehitysmaissa kamppaillaan edelleen luku- ja kirjoitustaito-ongelmien sekä perusopetuksen järjestämisen kanssa. Jatkuva opiskelu on näissä maissa pienen vähemmistön etuolaisuus.

Työnantajien retoriikka

Työelämän kehittämiskeskustelun yhteydessä perustelujen ja retoriikan merkitys on jatkuvasti kasvanut, vaikka työnantajilla on edelleenkin lopullinen päätösvalta lähes kaikessa työn järjestämiseen ja muotoilemiseen liittyvissä asioissa. Aikaisempaa demokraattisemmat johtamismallit ja työntekijöiden laajempi osallistuminen tiimityöskentelyyn ja päätöksentekoon ovat kuitenkin lisänneet yhteisen dialogin ja retoriikan merkitystä.

Analysoin seuraavassa eräitä työnantajien tai heitä lähellä olevien henkilöiden ajatuksia elinikäisen oppimisen merkityksestä ja tarpeellisuudesta. Nämä ajatukset löytyvät seuraavista julkaisuista:

- Oppia ikä kaikki. Teollisuuden visio elinikäisestä oppimisesta. TT:n julkaisu 3/1997.
- Markkula, Markku & Suurla, Riitta 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt.
- Ojala, Leenamajja 1996. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa.
- Ojala, Leenamajja 1996. Lifelong learning based on industry-university co-operation: a strategy for European competitiveness.

TT:n julkaisu “Oppia ikä kaikki” edustaa edellä mainituista selkeimmin työnantajien näkemyksiä. Markkulan ja Suurlan teoksessa kuvataan elinikäisen oppimisen “hyviä käytäntöjä” erilaisissa yrityksissä. Näkökulma on yritysten ja kirjoittajien, joiden viiteryhmä löytyy lähinnä Teknillisestä korkeakoulusta

ja yritysmaailmasta. Ojala on ollut eräs innokkaimmista ajatuksen puolesta-puhujia elinkeinoelämän piirissä. Hän on julkaissut asiasta useita kirjoja ja artikkeleita. Myös hänen viiteryhmänsä löytyvät lähinnä yritysmaailmasta ja Teknillisestä korkeakoulusta.

Työnantajat ovat perustelleet elinikäisen oppimisen merkitystä monin eri tavoin. Milloin perusteluja on haettu kansainvälisestä kehityksestä, milloin yhteisestä edusta, joskus jopa antiikin Kreikasta. Seuraavassa on muutama esimerkki TT:n vuonna 1997 julkaisemasta dokumentista "Oppia ikä kaikki".

EU:n komissio julkisti vuoden 1996 elinikäisen oppimisen vuodeksi. Myös suomalainen teollisuus on havainnut, että sen palveluksessa olevat ja sinne tulevat ihmiset on saatava huolehtimaan jatkuvasti ammatillisesta kasvustaan.

Elinikäistä oppimista on tarkasteltava sekä yhteiskunnan, yritysten että yksilön näkökulmasta. Näiden ryhmien tavoitteet ovat yhteneväiset, sillä työnantaja haluaa osaavia ja kehityshaluisia ihmisiä, yksilö työhönsä sopivan ammattitaidon.

Elinikäisen oppimisjärjestelmän luominen soveltuu hyvin yhteiseksi tavoitteeksemme, koska siitä hyötyvät yksilöt, yritykset ja koko yhteiskunta. (Oppia ... 1997, 3–4.)

Ensimmäisessä esimerkissä on kysymys kvasiloogisesta argumentoinnista. Siinä annetaan ymmärtää, että kun EU:n komissio julkisti vuoden 1996 elinikäisen oppimisen vuodeksi, niin siitä seuraa, että teollisuuteen tulevat ihmiset on saatava huolehtimaan jatkuvasti ammatillisesta kasvustaan. Vastuu ammatillisen pätevyyden ylläpitämisestä ja kehittämisestä sysätään lähinnä yksilöille ikään kuin EU olisi tätä esittänyt. "Myös" sana jälkimmäisen virkkeen alussa antaa ymmärtää, että myös EU on virkkeen lopussa olevan ajatuksen takana. Yritysten oman vastuun pohdinta jää dokumentissa hyvin vähälle huomiolle.

Kahdessa muussa esimerkissä yritetään vakuutella, että elinikäinen oppiminen on yhtäläillä niin yhteiskunnan, yritysten kuin yksityisten työntekijöiden yhteinen etu. Retoriikka noudattaa uusliberalistista ajattelua, joka pyrkii hävittämään vanhan vastakkaisuuden kapitalistien ja työntekijöiden väliltä (Hilpelä 2001, 140). Yksilön ja yritysten etu on kuitenkin yhteinen vain niin kauan, kun työpaikka säilyy ja työntekijän oppiminen palvelee yrityksen tehokkuutta ja taloudellista tuottavuutta (eli tuottaa lisäarvoa). Muussa tapauksessa yritykset eivät ole kiinnostuneita työntekijöidensä jatkuvasta opiskelusta ja oppimisesta. Vaikka edut voivat tietyiltä osin olla yhteiset, niin ne eivät ole sitä kaikil-

ta osin. Usein työntekijän on hakeuduttava toiseen yritykseen saadakseen koulutustaan vastaavaa ja itsensä kannalta haastavampaa ja mielekkäämpää työtä. Etujen yhteisyys on siis usein näennäistä. Yhteisiä etuja korostamalla halutaan häivyttää näkyvistä työntekijöiden ja työnantajien etujen vastakkaisuus, vaikka tosiasiaissa intressiristiriidat eivät ole poistuneet mihinkään. Tämä käy selvästi ilmi mm. siitä, että palkansaajat joutuvat jatkuvasti taistelemaan työmarkkinoilla toimeentulostaan (palkka- ym. edut) ja terveellisestä työstä (fyysinen ja psyykkinen terveys).

Elinikäinen oppiminen esitetään yllä mainitussa dokumentissa ”välttämättömyytenä” ja ”yhteisenä tavoitteena”. Ongelmana koetaan se, että ihmiset eivät ole käytännössä niin innokkaita kehittämään itseään kuin työnantajat haluaisivat. Missään ei kuitenkaan pohdita, miksi ihmiset eivät ole halukkaita? Ainoa selitysmalli on, että ihmisten asenteissa on jotakin vikaa. Kuitenkin työelämän rakennetekijöillä on havaittu olevan edelleen keskeinen vaikutus työntekijöiden opiskelumotivaatioon ja todellisiin opiskelumahdollisuuksiin. (Ks. Tuomisto et al. 1996; Silvennoinen 2000; Tuomisto 1999.)

Ollakseen TT:n julkaisu raportti käsittelee huomattavan paljon yksilöiden ammatillista kasvua ja heidän urakehitystään. Tällä halutaan selvästi suostutella jokainen työntekijä/toimihenkilö elinikäisen oppimisen puolelle. Raportin mukaan tämän ajatuksen omaksuminen varmistaa mm. yksilön urakehityksen (emt., 11). Tämä ei pidä useinkaan paikkaansa ainakaan saman yrityksen kohdalla, vaan työntekijä joutuu hakeutumaan toiseen yritykseen päästäkseen uralaan eteenpäin. Työnantajat ovat aina pitäneet urakehitysnäkymiä eräänlaisina porkkanoina työntekijöiden motivoimiseksi, vaikka usein nämä etenemismahdollisuudet ovat hyvin näennäisiä tai olemattomia. Tämä johtuu jo siitä, ettei ”huipulla” ole tilaa kovin monelle. Kaiken lisäksi nykyiset ”joustavat” organisaatiot eivät suosi niinkään uralla kohoamista, vaan siirtymistä erilaisista tehtävistä toisiin.

Julkaisussa elinikäisen oppimisen *kohderyhmiksi* paljastuvat kaikki suomalaiset (lähinnä kuitenkin työvoimaan kuuluva kansanosa), yritykset ja yhteiskunta (valtiovalta).

Läpi elämän kestävä oppimisen idean myyminen kaikille suomalaisille on vaativa markkinointitehtävä. Osaamisen hankkiminen ja sen ylläpitäminen tulee ymmärtää investoinniksi, jota ilman yksilö, yritys ja yhteiskunta eivät voi säilyä kilpailukykyisinä. (Emt., 12.)

Raportissa nähdään siis elinikäinen oppiminen koko suomalaisen yhteiskunnan kilpailukyvyyn säilyttämisen kannalta välttämättömänä asiana. Siinä puhutaan myös jonkin verran koulutuksen *rahoitusvastuusta*. Raportissa mainitaan, että ”Yhteiskunta ja parhaat yritykset panostavat kiitettäväksi koulutukseen”. Yhteiskunnan osalta väite pitäneekin paikkansa, sillä palkansaajat, eli veronmaksajat, maksavat pitkälti sekä yleissivistävän että ammatillisen peruskoulutuksen. Työnantajien osalta tilanne on kiistanalaisempi, jos Suomea verrataan moniin muihin kilpailijamaihin, joissa ammatillinen peruskoulutus nähdään pääasiassa yritysten vastuualueeksi. Sen sijaan yksilöt/työntekijät eivät nähtävästi ole TT:n mielestä vielä ottaneet riittävästi vastuuta omasta opiskelustaan ja oppimisestaan ja siitä aiheutuneista kustannuksista. Koulutuksen näkeminen vain ”investointina” ja ”kilpailukykyisyyden” säilyttäjänä osoittaa työnantajien omaksuneen täydellisesti uusliberalistisen koulutusajattelun, jonka mukaan koulutuksella on merkitystä vain, jos siitä on hyötyä ja tuottoa (Hilpelä 2001, 140).

Jokaisella yksilöllä on vastuu omasta oppimisestaan ja jatkuvasta kehittymisestään. ... Yksilö tulee panostamaan aikaa ja rahaa itsensä kehittämiseen. Hän tulee monessa tapauksessa osallistumaan myös lisätutkintoja tuottavan koulutuksen kustannuksiin. (Emt., 14.)

Uusliberalistinen ajattelu korostaa yksilöllisyyttä ja sitä, että kaikkien tulee kilpailla markkinoilla keskenään. Itsensä kouluttaminen tai ”kouluttautuminen” on yksilölle keskeinen keino ”työmarkkinakelpoisuutensa” säilyttämisessä. Tässä suhteessa työntekijät ovat tosin hyvin eriarvoisessa asemassa keskenään, sillä tänä päivänä lähes kaikki koulutus maksaa. Valtiovalta tosin tukee tietyin ehdoin aikuisten omaehtoista ammatillista tutkinnollista koulutusta, mutta siinäkin opiskelijoiden omavastuuosuus on kasvanut. Työttömien ammatillisen koulutuksen maksaa valtiovalta. Työnantajat rahoittavat henkilöstönsä koulutuksen, jos he sitä järjestävät. Heitä ei kuitenkaan missään velvoiteta kouluttamaan henkilöstöään. Käytännössä työnantajat kouluttavat suhteellisesti eniten johtotason henkilöstöään, vaikka koulutustarve on suurin suoritustasolla (Silvennoinen 1998; Tuomisto 1999).

Otala (1996, 20) on hakenut nykyisen teollisuuden peräänkuuluttaman elinikäisen oppimisen perusteluja antiikin Kreikasta saakka.

Lifelong learning – originally invented by the fourth-century Greeks such as Plato, Aristotle and Socrates, who said that human being should study throughout life and that one should learn more complex things at the older age when previous experience helps one to understand – is becoming a crucial element of national and industrial competitiveness.

Hän antaa ymmärtää, että nykyisen kansallisen ja teollisuuden kilpailukyvyn ylläpitämiseksi vaadittavalla oppimisella ja kreikkalaisten filosofien ajatuksilla olisi jokin yhteys. Analogia on vähintäänkin ontuva. Ensinnäkin, kreikkalaiset eivät juurikaan arvostaneet suoritustason työtä, joka kuului tuolloin orjille. Vapaat kansalaiset harrastivat lähinnä yhteiskunnallista keskustelua, tieteitä ja taiteita. Toiseksi, kreikkalaiset arvostivat iän mukanaan tuomaa kokemusta ja yhteiskunnallista tietoa toisin kuin tämän päivän teollisuusyritykset, jotka haluavat usein vain päästä eroon ikääntyneistä työntekijöistään. Kolmanneksi, kreikkalainen kasvatusajattelu tähtäsi lähinnä kansalaistaitojen sekä tieteiden ja taiteiden, ei tuotantoelämässä tarvittavien taitojen, kehittämiseen. Ei varmaan ole liioiteltua sanoa, että kreikkalaiset filosofit kääntyisivät haudassaan, jos he kuulisivat, että heidän nimiään käytetään teollisuuden kilpailukyvyn ylläpitämiseen tarvittavan oppimisen markkinoinnissa.

Lifelong learning is way to develop competence, the most crucial element of industrial competitiveness. (Emt., 23.)

Ojala – kuten muutkin yritysmaailman edustajat – tarkastelee elinikäistä oppimista hyvin kapeasta näkökulmasta, kompetenssin ja kilpailukyvyn edistämisen näkökulmasta. Jatkuva oppiminen on yhtä kuin ”joustavuus” ja jatkuva ”sopeutuminen” työn muuttuviin vaatimuksiin. Näin kapea-alainen lähestymistapa on ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittymisen kannalta tuhoisaa. Varsinkin kun työelämässä vaaditaan nykyisin niin täydellistä ”sitoutumista” työhön, että millekään muulle ei tahdo jäädä aikaa. Tässä tilanteessa ihmisen omaehtoiselle ja itsesuuntautuneelle toiminnalle ja kehittymiselle ei jää tilaa.

Kansainvälisessä HRD:tä (Human Resource Development) koskevassa keskustelussa käytetään nykyisin ahkerasti sellaisia kielellisiä ilmaisuja kuin työntekijöiden osallistuminen (worker participation), heidän itsenäistämisensä, valtaistamisensa (empowerment), osallistava johtaminen (participatory management) jne. Tosiasiassa HRD on usein vain uusi työntekijöiden kontrolloinnin

naamio. Organisaatiot haluavat työntekijöitä, jotka ovat vastuullisia, sopeutuvia, yritysten ongelmien ratkaisijoita, joilla on riittävät kommunikaatiotaidot, ajattelukyky ja kyky elinikäiseen oppimiseen; tämä kaikki vielä käärittynä tiimi- ja laatunäkökulman silkkipaperipakettiin. Schiedin tutkimusryhmän mukaan nykyiset hyvin eriytyneet johtamisteoriat ja sellaiset prosessit kuten kokonaislaatujohtaminen (total quality management) ja ISO9000, käyttävät työläisten osallistumista kontrollin välineenä ja uudelleenrakentavat näin uuden valtajärjestelmän yritysten sisälle. (Schied et al. 1997, 406.)

Yksilöllinen urakehitys ja työn jatkuvuus ovat toisarvoisessa asemassa nykyisessä yritysmaailmassa. Tämä kävi ilmi, kun eräässä lehdessä vaadittiin Nokias ottamaan suurempaa vastuuta työntekijöidensä työllisyyden ylläpitämisestä. Yhtiön johtokunnan jäsen Sari Baldauf vastasi (Iltasanomat 12.12.1995) seuraavasti:

Me emme ole mikään hyväntekeväisyyslaitos eikä työllistäminen ole ensisijainen toimintamme. Me Nokialla olemme ensisijaisesti vastuussa osakkeenomistajillemme, sitten työntekijöillemme. Muut sidosryhmät tulevat vasta näiden jälkeen.

Nokian menestyksen Baldauf sanoo perustuvan sisuun ja osaamiseen. Hän jatkaa:

Jos ei ole valmis oppimaan, täytyy panna pillit pussiin ja lopettaa koko touhu.

Vastauksesta käy selvästi ilmi se tosiasia, että yritykset ovat ensisijaisesti omistajilleen taloudellista voittoa tavoittelevia organisaatioita. Saman suuntaisia ajatuksia esitti Nokian pääjohtaja Jorma Ollila tammikuussa 2002, kun hän toteasi, että Nokia harkitsee vakavasti yhtiön Suomessa olevien osien siirtämistä ulkomaille, ellei yhtiöverotusta pienennetä. Suuryrityksille elinikäinen oppiminen on vain väline, jonka avulla työtä voidaan tehostaa ja tuottavuutta parantaa. Tästä syystä ”oppivat organisaatiot” ja muut elinikäisen oppimisen strategiat ovat aina väistämättä organisaatiokeskeisiä ja ne lähtevät enemmän organisaation kuin yksittäisten ihmisten/työntekijöiden uralla etenemis-, kehittymis- ja oppimistarpeista. Tästä syystä työ voi muodostaa parhaimmillaankin vain osan ihmisen elinikäisestä kehitys- ja oppimisprosessista.

Retoriikka – osa elinikäisen oppimisen todellisuutta

Elinikäisen oppimisen/jatkuvan koulutuksen myytti on jatkuvan kasvun ideologian pedagoginen sovellutus (Järvinen 1996). Vallanpitäjät käyttävät sitä välineenä suostutellakseen kansalaisia/työntekijöitä sopeutumaan sellaiseen muutokseen, jonka he näkevät välttämättömäksi. Keinona on viime aikoina käytetty toisaalta elinikäisen oppimisen tarpeen yleistämistä kaikkia koskevaksi ja toisaalta yhteiskunnallisten tarpeiden individualisointia. Antamalla yksilöille näennäisesti enemmän valtaa ja vastuuta, voidaan heidät sopeuttaa ja ”sitouttaa” entistä tiiviimmin yhteiskunnan/yritysten toiminnan tehostamispyrkimyksiin. Työnantajien ja valtiovallan retoriikasta näkyy selvästi, että elinikäinen oppiminen on valjastettu uusliberalistisen markkina- ja kilpailuideologian palvelukseen. Humanistiset perusajatukset solidaarisuudesta, yhteisöllisyydestä, tasa-arvoisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta on lähes kokonaan unohdettu.

Tarvittaisiin keskustelua siitä, mihin kukin elinikäisen oppimisen diskurssilla oikein pyrkii, kuka suostuttelee ketä ja millä keinoin? Elinikäinen oppiminen ei ole mikään yleisinhimillinen, neutraali ja kaikkien etuja sellaisenaan ajava periaate, vaan sen edistämisessä on kysymys yhteiskunnallisesta vallankäytöstä ja politiikasta. Kenen ehdoilla sitä halutaan edistää? Vain tekemällä tämä vallankäyttö näkyväksi, päästään rationaaliseen argumentointiin ja tasaveroiseen vuoropuheluun – vai päästäänkö? Griffin (1998, 30) on huomauttanut, että retoriikan elementti on olennainen osa elinikäisen oppimisen diskurssia, joka puolestaan on osa poliittisen diskurssin kokonaisuutta. Jos retoriikka on osa elinikäisen oppimisen todellisuutta, niin se täytynee hyväksyä jatkossakin keskustelun olennaiseksi osaksi.

Lähteet

- Alanen, A. 1981a. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen ja J. Sihvonon (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Alanen, A. 1981b. Elinikäinen kasvatus – jatkuva kasvatus – jaksotaiskoulutus. Teoksessa A. Alanen ja J. Sihvonon (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Porvoo: WSOY.

- Baldauf, S. 1996. "Elinikäinen oppiminen on ihmisenä kasvamista". Teoksessa L. Ojala. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Cropley, A.J. 1979. Lifelong education: issues and questions. In A.J. Cropley et al. (Eds.) Lifelong education: a stocktaking. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Dave R.H. (Ed.) 1976. Foundations of Lifelong Education. Unesco Institute for Education. Oxford: Pergamon Press.
- Elinikäinen kasvatus 1969. Vapaan kansansivistystyön XVI vuosikirja. Helsinki: Otava.
- Euroopan yhteisöjen komissio. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja, Elinikäinen oppiminen. Bryssel 30.10.2000.
- Faure, E. et al. 1976. Opiskelu on elämää. Porvoo: WSOY.
- Griffin, C. 1998. Public Rhetoric and Public policy: analysis the difference for lifelong learning. In J. Holford, C. Griffin & P. Jarvis (Eds.) International Perspectives on Lifelong Learning. London: Kogan Page.
- Haapanen, P. 1996. Roomalaisten korkein taito. Johdanto antiikin retoriikkaan. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tampere: Vastapaino.
- Hake, B.J. 1998. Lifelong Learning and the European Union: a critique from a 'risk society' perspective. In J. Holford, C. Griffin & P. Jarvis (Eds.) International Perspectives on Lifelong Learning. London: Kogan Page.
- Heinonen, O.-P. 1996. "Elinikäinen oppiminen on muutettava arkielämäksi". Teoksessa L. Ojala. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Holford, J., Griffin, C. & Jarvis, P. (Eds.) 1998. International Perspectives on Lifelong Learning. London: Kogan Page Limited.
- Ihalainen, L. 2000. Työelämä koulutuksen kumppanina. Aikuiskasvatus 4/2000.
- Järvinen, H. 1996. Jatkuvan koulutuksen ideologia. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A 57. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Komiteanmietintö 1969: A 13. Koulutusrakennekomitean mietintö. Helsinki.
- Komiteanmietintö 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1983: 62. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Komiteanmietintö 1996:10. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. Elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnassa, II osamietintö. Helsinki.
- Komiteanmietintö 1997:14. Oppimisen ilo. Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. Opetusministeriö. Helsinki: Edita oy.
- Koroma, J. 2000. Työelämä koulutuksen kumppanina. Aikuiskasvatus 4/2000.
- Lenz, W. 2002. Lernen – Lebenslänglich. <http://gewi.kfunigraz.ac.at/~poschr/EB/lernen.htm>

- Lifelong Learning for All 1996. Paris: OECD.
- Markkula, M. & Suurla, R. 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Intohimo oppia. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite. Helsinki: Cosmoprint.
- Ohlinger, J. 1974. Is lifelong adult education a guarantee of permanent inadequacy? *Convergence* Vol. 7, No 2.
- Oppia ikä kaikki. Teollisuuden visio elinikäisestä oppimisesta 1997. Teollisuus ja työnantajat 3/97. Helsinki.
- Otala, L. 1996a. Lifelong Learning Based on Industry-university Co-operation: a strategy for European competitiveness. *Lifelong Learning in Europe*.
- Otala, L. 1996b. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Pantzar, E. 1991. Jatkuva koulutusta tunnistamassa. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 28. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Perelman, C. 1996. Retoriikan valtakunta. Tampere: Vastapaino.
- Rinne, R., Silvennoinen, H. & Valanta, J. 1996. Työelämän aikuiskoulutus: valta, vastuu ja intressit henkilöstökoulutuksessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 29. Turku: Turun yliopisto.
- Rubenson, K. 1997. Adult Education and Training: the poor cousin. An analysis of reviews of national policies for education. University of British Columbia & Linköping University. (moniste)
- Schied, F.M., Carter, V.K., Preston, J.A. & Howell, S.L. 1997. The HRD factory: an historical inquiry into the production of control in the workplace. In Armstrong, Miller & Zukas (Eds.) *Crossing borders, breaking boundaries, research in the education of adults*. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference. Birkbeck College, University of London, 404–408.
- Silvennoinen, H. 1998. Työelämä ja aikuiskoulutuspolitiikka. *Aikuiskasvatus* 4/98.
- SOU 1996:27. En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande.
- SOU 1999: 141. Från kunskapslyftet till en strategi för livslångt lärande. Ett perspektiv på svensk vuxenutbildningspolitik.
- Summa, H. 1996. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) *Pelkkää retoriikkaa*. Tampere: Vastapaino.
- Teaching and Learning – towards the Learning Society. White Paper on Education and Training. EU-Comissio 1995.
- Tuomisto, J. et al. 1996. Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A/59. Tampere.
- Tuomisto, J. 1999. Social Structure and Lifelong Learning. Teoksessa S. Tøsse et al. (toim.) *Challenges and development. Adult education research in Nordic countries*. Trondheim: Tapir Academic Press.

Risto Honkonen

TYÖSSÄ OPPIMISEN RETORIIKAT

Teknisen funktionalismin korvaajia vai täydellistäjiä?

Kun koulutusjärjestelmän perusteita on jouduttu ajattelemaan uusiksi, ovat kasvatustieteilijät rientäneet avuksi tarjoamaan tulkinannon ammatin oppimisen ja pätevyyden käsitteistön muutoksesta. "Ammattiin oppiminen on palaa-massa alkujuurilleen" aloittaa Reijo Raivola (2000a) työssäoppimista käsittelevän kokoomateoksen alkuluvun. Saman kirjoittajan samassa kirjassa julkaistu artikkeli 'Tiedot, taidot ja osaaminen tietoyhteiskunnassa' (Raivola 2000b) nojaa ajatukseen pätevyyden määrittelyssä ja hankkimisessa tapahtuneista tai tapahtumassa olevista muutoksista. Tiukka työnjako ja osaamisen taitoluettelot liitetään artikkelissa positivistisen tieteen perinteeseen. Raivolan (2000b, 59) mukaan jonkin työn taitoluettelo oli mainitun pätevyyskäsitteen mukaan "objektiivisesti, siis mittajasta ja tilanteesta riippumatta, aina samanlaisena havainnoitavissa ja jopa mitattavissa".

Tähän nyt vanhentuneeksi konstruoituun osaamisen tarkastelutapaan kuului myös kvalifikaation käsite. Raivolan (2000b, 60) mukaan kyseinen käsite ja sen ohjaama koulutustoiminta ovat käymässä riittämättömiä. Käsite on jäänyt staattiseksi, preskriptiiviseksi, suljetuksi ja ennalta määrääväksi, lisäksi se heijastaa staattista ja hierarkkista työnjakoa. Se on lisäksi yksilön ominaisuus. Kvalifikaation käsite on johdettu niin ikään kuolevasta ammatin käsitteestä. Kvalifikaation käsitettä ollaankin Raivolan mukaan hautaamassa yhdessä positivistisen tieteen paradigman kanssa. Väistyvään ajattelutapaan Raivola viittaa yleiskäsitteellä *tekninen funktionalismi*. Siinä perusajatus oli se, että työn vaatimukset ja työn tekijän osaaminen liitetään yhteen. Äärimmilleen vietynä ajatus-kulku tarkoittaa jopa sitä, että koulutuksessa menestyminen tarjoaa parhaan mahdollisen ennusteen työssä menestymisestä. Raivolan mukaan ajatteluta-

paan liittyy myös inhimillisen pääoman teoria. Tällöin koulutuksen määrä nähdään yksilön ja organisaation tuottavuutta lisäävänä ts. taloudellisesti perusteltuna toimintana.

Kehitys on Raivolan (2000b, 60) mukaan tuottanut koulutuksen ja käytännön osaamisen ”laajenevan kuilun”. Lisäksi hän toteaa, että ”koulun opit eivät käännä työelämän osaamiseksi”. Perusteluina näille väitteille hän esittää havainnot siitä, että koulun ja arkipäivän tiedonkäsitteet ja -muodostus eroavat toisistaan, kouluarvosanojen ja työmenestyksen yhteys on kyseenalaistunut, ja että koulumenestymättömät selviävät koulun ulkopuolella vaativista kognitiivista haasteista. Työn ja koulutuksen suhteen käsitteellistämiseen liittyivät siis Raivolan mukaan aiemmin sellaiset nyt hylättävät asiat kuin ammatit, niiden välinen tiukka työnjako, osaamisen taitoluettelot, positivismi, objektiivinen havainnointi tai mittaaminen, kvalifikaation käsite, tekninen funktionalismi ja inhimillisen pääoman teoria. Tarpeeseen hylätä tämä ajattelutapa käsitteineen viitataan tässä ajatuksella *funktionalistisen kouluoppimisen kriisistä*.

Yhdeksi työn vaatimusten ja oppimisen välisen dilemman ratkaisuksi on tarjottu työssä oppimista (tai työssäoppimista silloin kun viitataan siihen, mitä aiemmin harjoitteluksi kutsuttiin). Raivolan suhtautuminen työssäoppimiseen on realistinen. Hän aivan oikein toteaa, että sellaiset asiat kuin tuotekehittely, uuden tuotantoteknologian synnyttäminen ja organisaatiomuutokset eivät onnistu uusintavalla koulutuksella, vaan tarvitaan uudistavaa. Tähän ei pelkkä työssäoppiminen hänen mukaansa anna riittävästi mahdollisuuksia, vaan tarvitaan myös oppilaitoskeskeistä työskentelyä. (Raivola 2000b, 70.)

Funktionalistisen kouluoppimisen kriisi

Pätevyyden määrittelyyn ja hankkimiseen liitetty muutos on pätevyyskäsitteen muutos. Työ vaatii aina tekijältään osaamista eikä tämä seikka pätevyyden *perustana* ole miksiäkään muuttunut. Sen sijaan käsitys siitä, miten tuota osaamista määritellään ja opitaan, mm. mikä on muodollisen koulutuksen rooli oppimisessa, on epäilemättä muuttunut. Väitetty funktionalistisen kouluoppimisen kriisi on yhtäältä uskottava, yhtäältä ei. Muodollisen koulutuksen siirtovaikutus on usein heikko. Osa oppimistavoitteista tahtoo useimmilta jäädä saavuttamatta.

ta. Lisäksi opituistakaan asioista kaikki eivät ole relevantteja muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Siirtovaikutuksen tarkasteluissa esitetään joskus jopa tarkkoja prosenttiosuuksia siitä kuinka paljon opetetusta jää oppimatta tai soveltamatta ikään kuin tällaisia asioita voisi eksaktisti mitata. Perustellusti voidaan kuitenkin kysyä, millä määritellään hyödyllinen ja käyttökelpoinen tieto ja millä aikavälillä? Vaikuttavuustutkimuksen kokemukset osoittavat, että ihmisten on varsin vaikea arvioida koulutuksessa opitun määrää ja sen hyödyllisyyttä. Koulutettavien käsityksiin perustuva arviointi on helposti mielipiteiden kirjaimista, joka jää ”musta tuntuu, että kyllä tästä jotain hyötyä on” tai ”tykkäsin kovasti” tasolle (Aaltonen 1984).

Väite, että koulu ei pysty kohtaamaan yksittäisten oppijoiden tarpeita näiden identiteettityössä vaikuttaa uskottavalta. Koulu instituutiona on historiallisesti läheisessä yhteydessä kansallisvaltion ja sen opetussuunnitelmat heijastavat tämän yhteisiä arvoja. Paikallinen ja yksilöllinen vaihtelu tahtovat jäädä suhteellisen vähäisiksi.

Kun ihmiset ovat entistä riippuvaisempia – jopa liian riippuvaisia – koulusta, on luonnollista, että koulu instituutiona saa heiltä osakseen myös ankaraa kritiikkiä. Myös vaikuttavuudessa näyttäisi olevan ongelmia. Korkeakaan koulutus ei enää automaattisesti takaa työllistymistä. Työttömissä työnhakijoissa on entistä enemmän esim. korkeakoulututkinnon suorittaneita. Myös tämä aiheuttaa kritiikkiä ja epäluottamusta koulutusta kohtaan. Suomessa koulu pystyi vielä ennen 1990-luvun lamaa varsin hyvin täyttämään lupauksensa vakaasta toimeentulosta ja mahdollisuudesta sosiaaliseen nousuun.

Kouluoppimisen kiistattomista vaikuttavuusongelmista huolimatta kolmannes työikäisistä on kuitenkin koulussa joko opiskelemassa tai opettamassa (esim. Hyyppä 1998, 121) eikä ole mitään merkkejä siitä, että myöskään lapsuus- ja nuoruvaiheen koulutusta haluttaisiin supistaa. Tässä mielessä instituutio voi hyvin ja kriisistä ei ole tietoaakaan. Koulutus myös yhä valikoi ihmisiä tehokkaasti aseisiin yhteiskunnassa eikä kouluttautumattomuuden aiheuttama riski työmarkkinoilla ole ainakaan vähentynyt. Suikkanen ja Linnakangas (2000) toteavat, että kymmenen viime vuoden aikana työllisyyden ja koulutuksen välinen yhteys on itse asiassa muuttunut selkeämmäksi. Ammatillisesti kouluttamattomien työttömyys on kasvanut. Korkeammin koulutetut toimivat heidän mukaansa myös muita useammin pysyvässä työsuhteessa.

Tieto- ja viestintäteknologia eivät tunnu juurikaan horjuttavan koulun asemaa merkittävänä yhteiskunnallisena instituutiona. Vaikkakin hieman kankeasti, koulu kuitenkin omaksuu ja kääntää hyödykseen uuden teknologian tarjoamat mahdollisuudet. Kouluoppimiseen liittyvät ongelmat ovat varmasti todellisia, mutta vahvasti liioiteltua on väittää niistä seuranneen kouluinstituution kriisiytymisen, joka uhkasi koko instituution perusteita. Vielä ilmeisempää on, että työssä tapahtuva oppiminen ei pysty korvaamaan kuin osan siitä oppimisesta, mikä on tapahtunut ja tälläkin hetkellä tapahtuu koulussa. Tämä ei koske vain peruskansalaistaitoja kuten lukemista ja laskemista, vaan myös pitkälle edennyt luonnon ilmiöiden, tekniikan ja muun kulttuurin osaamista.

Teknisen funktionalismin tulkitseminen teollisen yhteiskunnan koulutusajattelun paradigmaksi on karkea yleistys. Kvalifikaation käsite ei ohjannut koskaan läheskään kaikkea koulutustoimintaa ja koulun on arkielämässään ajateltu parhaimmillaankin tuottavan vain aloittelijoita, jotka kykenevät aloittamaan ammattitaidon syvällisemmän omaksumisen muodollisen koulutuksen jälkeen. Esimerkiksi ”ammattimieheksi” ei arkikielessä nimitetä ammatillisesta koulutuksesta valmistunutta noviisia.

Myös teoreettisemmassa tarkastelussa funktionalistisen lähestymistavan asema vain yhtenä selitysmallina tai ideaalina muiden joukossa on ollut hyvin tiedossa. Tämä käy ilmi mm. Brownin (2001) tuoreessa artikkelissa, jossa hän tarkastelee koulutuksen ja muodollisten tutkintojen vaatimisen laajenemista. Brown tuo esiin, että jo vuonna 1922 Max Weber kuvasi kuinka koulutuksessa ei ole edes ensisijaisesti kysymys talouden edellyttämien teknisten osaamistarpeiden täyttämisestä, vaan sen avulla säädellään yhteiskunnan asemiin pääsyä ja pyritään monopolisoimaan asemia tietyille ryhmille. Näin esim. koulutusajkojen pituuden kasvua ei voida funktionalistisen oletuksen mukaan suoraan johtaa työn kasvavista osaamisvaatimuksista. Weberiläisen näkemyksen mukaan koulutukselliset kredentiaalit ovatkin erityisesti kulttuuris-poliittisia pätevyys- ja lojaalisuuskonstruktioita ja niillä oli hyvin vähän tekemistä modernin työn teknisten vaatimusten kanssa. Tällainen kredentiaalinen näkemys koulutuksesta on ristiriidassa teknisen funktionalismin kanssa. Marxilaisessa lähestymistavassa koulutukseen korostetaan sitä, kuinka hallitseva luokka ohjaa koulujärjestelmää palvelemaan omia ideologisia ja taloudellisia tavoitteitaan. Koulun ja työelämän välillä nähdään tietty korrespondenssi tai vastaavuus, mutta siinäkään ei nähdä koulutuksen ja työn ideaalista suhdetta funktionalismin

tapaan harmonisesti siten, että koulutus suoraviivaisesti etukäteen varustaisi työn tekijät teknis-taloudellisten ehtojen sanelemilla kvalifikaatioilla. Painopiste teknis-taloudellisten tarpeiden täyttämisen sijasta on yhteiskunnan ideologisessa uusintamisessa. Tällöin koulun tehtäväksi asettuu yhteiskunnan eri-arvoisten sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen.

Työssä oppimisen retoriikat

Suomalaisessa koulutuspolitiikassa työssä oppiminen, tai työssäoppiminen, on nostettu erityisesti ammatillisen oppimisen paradigmatoksi. Siinä, että ihminen oppii työssään, ei tietenkään ole mitään uutta eikä sitä toki kukaan ole väittänyt. Ammattitaitoja on perinteisesti opittu työpaikoilla ennen kaikkea kokeneempien ammattilaisten avustuksella. Työssä oppiminen on yhtä vastaansanomaton ja toivottavaa kuin laatu. Kuka niitä voisi vastustaa? Kuitenkin työssä oppimisella on rajoitteensa. Yksinkertaisissa työtehtävissä alkuvaiheen jälkeen oppii varsin vähän. Toista ääripäätä edustavat vaativat asiantuntijatehtävät, joita luonnehtii jatkuva oppiminen osana työn arkea.

Nykyaikainen työssä oppiminen on muuta kuin perinteinen oppipoikakisälli–mestari-mallin mukainen oppiminen. Yksi keskeinen piirre nykyisessä ‘työssäoppimispuheessa’ on asian liittyminen työympäristöön, organisaatioon sekä käytössä olevan teknologian muutokseen. Toinen piirre, joka puheessa korostuu, on tehokkuus: vallitsevan kilpailun ja suorittamisetoksen oloissa ollaan kiinnostuneita siitä, miten mahdollistetaan ihmisten mahdollisimman tehokas ja vaikuttava uuden oppiminen myös muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Sekä muutoksen määrä ja nopeus että tehokkuusvaatimukset ovat tänä päivänä aivan toista luokkaa kuin käsityömäisen tuotannon oloissa olivat.

Kun työssä oppimista sovelletaan osana muodollista koulutusta, oppilaitos menee työpaikalle ja työntekijät toimivat opiskelijoina taikka opiskelijat työntekijöinä. Oppijat ovat paitsi fyysisesti myös “opetussuunnitelmallisesti” työpaikoilla. Oppilaitoksissa ei kuitenkaan itsestään selvästi hyväksyttyä työssä oppimisen kouluttamiselle aiheuttavia muutoksia. Pedagogiselta kannalta tarkastel-

taessa laajentuva työssä oppiminen saattaa uhata teorian asemaa ja kriittisen reflektion mahdollisuuksia.

Kasvatuksen tutkimuksessa kiinnostus työssä tapahtuvaa oppimista kohtaan on kasvanut. ”Oppimisen koulujärjestelmällistäminen” on epäilemättä mennyt liiallisuuksiin ja monet tutkijat ovat suunnanneet kiinnostuksensa paitsi kohti niin sanottuja epätavanomaisia oppimisympäristöjä, myös kohti työpaikkoja ja siellä tapahtuvaa oppimistoimintaa. Toisinaan työpaikkakin nähdään epätavanomaisena oppimisympäristönä niin luonnottomalta kuin tämä saattaa kuulostaakin, pidetäänhän työtä toisaalta usein juuri aitona ja luonnollisena oppimisympäristönä. Toteamus ”luonnolliset olosuhteet tarjoavat rikkaan areenan oppimiselle” pitää taas sisällään ajatuksen että koulu olisi jotenkin ”epäluonnollinen olosuhde” vaikka koulu on julkilausutusti rakennettu oppimista silmällä pitäen ja sitä luonnehtii ajatus, että siellä opittua on tarkoitus käyttää jossakin muualla. Siellä muualla, vaikkapa työpaikalla, opittua taas luonnehtii kontekstisidonnaisuus ts. opittua on tarkoitus käyttää ensisijaisesti juuri samassa kontekstissa kuin missä se on opittukin. Seuraavassa käsitellään tarkemmin työssä oppimiseen liittyviä ja sen taustalla olevia puhetapoja. Ne osoittavat, että työssäoppimispuhe on funktionalismin läpätunkemaa, ja että puhe ei ole mitenkään neutraalia kuvausta työstä ja oppimisesta, vaan tietyn historiallisen ajanjakson yhteiskuntaideologian sävyttämää.

Elinikäinen oppiminen

Elinikäisestä oppimisesta on muodostunut tyydyttävän elämän keskeinen ehto. Se on ’metanarratiivi’, johon sisältyy kuva oppimisen kautta yksilöllisen hyvän saavuttavasta oppijasta. Elinikäisestä oppimisesta on tullut myös kasvatuksen ideaali (Beckett 1999). Sen kautta oppiminen murtautuu pois lapsuus- ja nuoruusiästä kattamaan myös myöhemmät vaiheet riippumatta siitä, osallistuuko henkilö nuoruutensa jälkeen muodolliseen koulutukseen vai ei. Elinikäisen oppimisen diskurssiin kuuluu oppimisen tapahtuminen monissa erilaisissa yhteyksissä, joista työpaikka on yksi tärkeimmistä (Usher 1999).

Kriitikkojen mielestä elinikäisen oppimisen käsite jää helposti idealistiseksi haihatteluksi vailla paljoakaan konkreettisempaa sisältöä siitä, mitä se tarkoittaa käytännössä esim. koulutusjärjestelmää tai yleensä oppimismahdollisuuksia organisoitaessa (Gustavsson 1995, 92). Rinne ja Salmi (1998, 147–148) tulkitsevat, että Suomessa elinikäinen oppiminenkin on komiteatyössä ”Oppimisen ilo – kansallisen elinikäisen oppimisen strategia” (KM 1997: 14) uhrattu talouden alttarille, koska sen idea ei mietinnössä perustu niinkään käsitykselle ihmisen kasvusta sinänsä, vaan pikemminkin sille, että oppiminen on olennaista talouden kehitykselle ja kansallisen kilpailukyvyyn turvaamiselle. Ihmiset ovat joutuneet ”uuden oppimista vaativaan tilaan”, mikä on talouden ja markkinavoimien sanelema pakko. Samalla on alettu uskoa, että täysivaltainen kansalaisuus toteutuu vain työmarkkinakansalaisuutena. Tulkintaa voisi jatkaa vielä siten, että elinikäisen oppimisen komitea ei työssään ainakaan kovin selvästi hylkää edellä tekniseksi functionalismiksi kuvattua ajattelutapaa.

Kivinen (1998) tarkastelee tapaa, jolla elinikäisestä oppimisesta puhutaan ja katsoo, että pikemminkin kuin oppimisesta, kyse on ”oppimisen kontrollista ja kontrolloitavasta oppimisesta”. Näkemystään hän perustelee sillä, että elinikäisen oppimisen tarkasteluissa vilahtelevat tämän tästä sellaiset ilmaukset kuin ”hänen on hallittava...”, ”hänen on kyettävä...”, ”hänen tulee omaksua...”, ”hänen on kehityttävä...”, ”hänen on opittava...”. Tällaista voi perustellusti pitää myös varsin funktionaalisena pyrkimyksenä: yhteiskunnalla on tiettyjä tarpeita ja yksilön on oppimalla sopeuduttava niihin.

Elinikäisen oppimisen ulkopuolelle jättäytyminen tai joutuminen taas on dysfunktionaalista ts. työmarkkinariski. Avoimissa työtehtävissä vaaditaan yhä korkeampaan koulutusta. Kun vielä vuonna 1988 yli puolessa avoimista työpaikoista ei vaadittu perusasteen jälkeistä koulutusta, oli tällaisia avoimia työpaikkoja vuonna 1988 enää 14 prosenttia ja korkeakoulutuskin vaadittiin jo kolmannekseen paikoista. (Suikkanen & Linnakangas 2000.) Ihmisten mahdollisuudet oppimiseen ovat kaukana tasa-arvoisesta tilanteesta. Elinikäiseen oppimiseen on perinteisesti sisällytetty jonkinlainen tasa-arvon lupaus tai ainakin pyrkimys. Taloudelle alistaiseen elinikäiseen oppimiseen tasa-arvon vaatimus kuitenkin sopii huonosti. Keskeiseksi ihmisistä erottelevaksi tekijäksi kun on muodostunut mukaan pääseminen tuotannon informaatio- ja kommunikaatio-rakenteisiin (Lash 1994, 121–134). Näihin rakenteisiin mukaan päässeiden ihmisten oppimistarpeet syrjäyttävät helposti muiden työntekijöiden ja työelä-

män ulkopuolelle jääneiden tarpeet. Tietyt työroolit antavat muita paremman mahdollisuudet koulutukseen. Tutkimukset eri maista osoittavat, että on olemassa huomattavat erot eri työntekijäryhmien työnantajan kustantamaan koulutukseen pääsyssä. Yleiskuva on yksinkertainen ja selvä: mitä enemmän pätevyyttä työntekijällä jo on, sitä tavallisempaa on, että työnantaja kustantaa hänelle lisäkoulutusta. Vähän koulutettujen koulutushalukkuuskaan ei aina ole kovin suurta, koska mahdollisuudet vaikuttaa oman työn kehittämiseen tai uralla etenemiseen ovat usein olemattomat. (Esim. Juhela & Tuomisto 1995, 147, Honkonen 1999.)

Joustavuus

Postmodernia työelämää luonnehtivat restrukturaatio, hajaantuminen ja fragmentaatio. Käytännössä tämä tarkoittaa epävakaista työmarkkinoita, nopeita tuotantos suunnan muutoksia, erikoismarkkinointia, kasvavaa kuluttajaorientaatiota, uusia johtamismalleja, uutta teknologiaa sekä globaaleja yhteyksiä. Näiden trendien myötä ruumiillinen työ vähenee ja työvoiman joustavuuden ja samalla erikoistumisen vaatimukset kasvavat. Garrick (1998) tuo esiin käsitteen 'de-differentiaatio', joka merkitsee työnjakoon liittyvien rajojen purkamista, sumentamista ja suurempaa läpäisevyyttä. Tämä prosessi luonnollisesti muuttaa työntekijään kohdistuvia vaatimuksia: kykyjä ja asiantuntemusta täytyy kyetä käyttämään uusissa ja oudoissa tilanteissa. Tämä merkitsee joustavuuden, kommunikaatitaitojen ja tiimityön vaatimuksia. Monitaitoisuus on yksi henkilöstöpolitiikan pyrkimys, mikä merkitsee sitä, että pienet työntekijöiden tiimit ovat pitkälti itseriittoisia toteuttaessaan autonomisesti eri tyyppisiä tuotannon funktioita. Teambuilding symboloikin siirtymistä pois perinteisestä työn ja oppimisen erottamisesta. Näissä oloissa työssä oppimisesta tulee erittäin toivottava 'hyödyke'. Tässä retoriikassa oppiminen ja työ kasvavat yhteen tuottaen työpaikoista päteviä koulutusympäristöjä. (Garrick 1998.)

Joustavilla työntekijöillä on monenlaisia taitoja ja he hankkivat jatkuvasti uusia selviytyäkseen muutoksesta. He työskentelevät monia taitoja omaavissa ja monia tehtäviä suorittavissa tiimeissä. Toisaalta työmarkkinat polarisoituvat siten, että periferisillä työmarkkinoilla tarvitaan hyvin vähän osaamista. (Reeve

& Gallagher 1999.) Eksellenssin läpitunkemilla nykyaikaisilla työpaikoilla korostetaan yritteliäisyyttä, tarvetta kehittää itseään autonomisesti, itseohjautuvuutta ja henkilökohtaisen vastuun ottamista työprosessista ja sen tuloksista. Kaikki eivät näitä erinomaisuuteen liittyviä vaatimuksia pysty täyttämään ja heidän kohtalokseen tulee periferisille, epävarmoille työmarkkinoille tippuminen. Sen sijaan itsensä joustava kehittäjä pystyy käyttämään työssä oppimista keinona itsensä toteuttamiseen. Post-Fordistisissa työympäristöissä kiinteät hierarkiat, suora valvonta ja rutiinitaitoja vaativat toistuvat työtehtävät muodostuvat – tai ainakin niiden uskotaan muodostuvan – heikosti tuottavuutta tukeviksi. Ne halutaan korvata tiimityöllä, itseohjautuvuudella ja korkea-asteisilla yleisluonteisilla taidoilla. (Usher 1999.) Päätöksiä tehdään yhä enemmän ylifunktionaalisissa tiimeissä ja vastuu laadun kontrollista on kaikilla työntekijöillä. Kun työntekijän edellytetään olevan joustava, ajatellaan, että myös perinteinen suhteellisen joustamaton oppiminen korvautuu kulloistenkin oppimistarpeiden mukaan joustavalla työssä oppimisella. Työntekijöiden on nopean muutoksen oloissa kyettävä hylkäämään vanhaa tietoa ja omaksumaan uutta tietoa ja työtapoja.

Kompetenssiperustainen (competency-based) ammatillinen koulutus ei enää riitä, vaan entistä enemmän korostetaan sitä, miten työntekijöiden tarvitsee ajatella ja miten heidän täytyy olla maailmassa. Tämä ei merkitse, etteikö oppimisen tarvitsisi olla funktionaalista. Sen sijaan ollakseen funktionaalinen työn tekijältä edellytetään aiemmasta poikkeavaa suhdetta työhön. Työn tekijöiden ei ainoastaan tarvitse uudistaa tehtäviään ja roolejaan työssä vaan myös itsensä, ts. identiteettinsä ja subjektiviteettinsä. Tarvitaan 'yritteliäitä subjekteja' (enterprising selves), jotka kykenevät elämään ja toimimaan arvaamattomien markkinoiden oloissa. Tarve soveltaa työssä oppimista juontaa siitä, että tällaisia subjekteja ei synny perinteisessä kiinteisiin työnkuviin nojaavassa ammatillisessa koulutuksessa, jota ohjaa etukäteen lukkoon lyöty opetussuunnitelma. (Garrick & Usher 1999.) Joustavuus ei siis ole pelkkää laaja-alaista osaamista vaan postmodernia ihmisen kykyä muuttua "toiseksi" olosuhteiden mukaan.

Kilpailukyky

Talous ja yhteiskunnat globalisoituvat. Yrityksistä tulee monikansallisia, jolloin keskeinen tuotantoa puoleensa vetävä seikka on työvoiman osaamisen taso. Tämä osaltaan johtaa elinikäisen oppimisen vaatimuksiin, joka tarkoittaa sitä, että oppiminen ei enää ole valmistautumista johonkin tulevaan vaan pikemminkin ihmisen on kyettävä oppimaan uutta läpi elämänsä ja työuransa. Näissä oloissa muodollisen koulutuksen kontekstissa tapahtuva oppiminen ei enää riitä, vaan työssä oppimisen tärkeys korostuu. Kun oppiminen tapahtuu työssä, sen uskotaan myös olevan henkilön itsensä ja työnantajaorganisaation kannalta funktionaalisempaa kuin koulukontekstissa tapahtuva oppiminen. Näin oppiminen integroituu paremmin itse työhön ja transferin ongelma poistuu ainakin siltä osin kun oppimisessa on kyse oppimisesta juuri sen hetkistä työtä silmälläpitäen.

Kilpailukykypuheen perusta voidaan kiteyttää Lyotardin (1985, 70) ilmauksella ‘suorituskyvyn optimointi’. Tällä hän viittaa siihen, että pyritään maksimoimaan tuotokset ja minimoimaan panokset. Tällöin tiedon kriteereinä syrjäytyvät sellaiset asiat kuin totuus, oikeudenmukaisuus, kauneus jne. Garrick (1998, 101–109) katsoo, että hyödyllinen tieto ja pätevyys lisäävät suorituskykyä. Pätevyyteen liittyvät myös standardit, joiden perusteella henkilön tuotoksia voidaan arvioida. Työn yhteydessä tapahtuvan oppimisen uskotaan olevan suorituskyvyn (performatiivisuuden) kannalta optimaalista: humanistinen diskurssi – jossa arvokkaaksi asettuu se, mitä henkilö haluaa tietää – korvautuu oppimisen luonnollisella kontekstilla, jossa oppija oppii suorituskyvyn kannalta oikeita asioita. Eli sopeutuu funktionalistisesti ympäristöönsä. Tällainen ajatus on tietenkin työnantajan kannalta houkutteleva, mutta usein se ei-elitistisyytensä vuoksi saa tukea myös ammattiliitoilta. Kun tiedon kriteeriksi omaksutaan suorituskyky, tieto samalla helposti kaupallistuu. Jälkiteollisissa työyhteisöissä tieto onkin arvokasta kauppataravaa, mutta sen muotoileminen selkeästi määriteltäviksi pätevyyksiksi on vaikeaa.

Koulutuksen taloudellisessa tarkastelussa vallitseva lähestymistapa on ns. ‘inhimillisen pääoman teoria’. Paremmin kvalifioitunut, pätevämpi työvoima uskotaan tuottavan enemmän ja parempia tuotteita. Teorialla on yhä keskeinen asema monien maiden koulutuspolitiikassa eikä työssä oppimisen paradigma näytä sitä mitenkään uhkaavan. Koulutetun työvoiman ansiosta eivät

ainoastaan yritykset, vaan myös kansantaloudet menestyvät paremmin kilpailussa. Koulutusta ei siis tällaisessa tarkastelussa nähdä arvona sinänsä taikka esim. inhimillisen kasvun, emansipaation tai empowermentin välineenä. Sen sijaan koulutus nähdään puhtaasti taloudellisenä tekijänä. Näkökulman ongelmana on, paitsi inhimillisen pääoman tuottavuuden mittaamisen vaikeus, myös se, että jos inhimillisen pääoman ajattelutapa saa liian määräävän roolin koulutuspolitiikassa, syrjäytyvät muut ihmisten elämän kannalta tärkeät arvot. Kun oppiminen uhrataan kilpailukyvyyn alttarilla, muut hyveet kuten, altruismi, eettinen vastuuntunto, suvaitsevaisuus, kulttuurinen ymmärrys jne. jäävät vähemmän tärkeiksi. Minkälaiseen yhteiskuntaan instrumentaalisen tiedon ylivalta johtaa? Marginalisoituuko välittömästi työhön liittymätön tieto ja ymmärrys?

Globaalin talouden oloissa oppilaitoksia on ohjattu joustavammiksi ja sopeutuvaisemmiksi. Tätä politiikkaa tukevat usein hallitusten ohella talouselämä ja ammattiliitot. Oppilaitosten odotetaan toimivan yrittäjämäisemmin ja ulospäin suuntautuneemmin kuin aiemmin. Lähes kyseenalaistamaton usko markkinamekanismeihin läpäisee niin koulutus- kuin muutkin politiikan lohkot. Työssä oppimisen korostus onkin osaltaan tulosta tietoisesta politiikasta, jolla pyritään turvaamaan kansalliset intressit globaalisaatioprosessissa. Uskomus siitä, että työelämän syvälliset uudistukset ovat välttämättömiä kansainvälisessä talouskilpailussa pärjäämisen kannalta, linkittää markkinatalouden ja työvoiman taitojen kehittämisvaatimukset aikaisempaa funktionaalisemmin yhteen. Yritysten on oltava joustavia, innovatiivisia ja kilpailukykyisiä. Ajatuskulun mukaan kansallisten koulutusjärjestelmien on ennen kaikkea turvattava kansallisen talouden kilpailukyky. Toki sen tulee turvata kansakunnan kilpailukyky ja elinvoima myös muilla globalisaation ulottuvuuksilla kuten politiikassa ja kulttuurissa.

Akateemisen tietomonopolin murtuminen

Globalisoituvassa taloudessa suuryritysten tiedon tuottamisen kapasiteetti on ylittänyt akateemisen tutkimuksen volyymin, mistä seuraa se, että työn kannalta relevantista tiedosta yhä suurempi osa on tuotettu akateemisten yhteisöjen

sijasta yrityksissä. Tästä seuraa, että yritykset ovat monasti korkeakouluja parempia ympäristöjä tämän yrityksissä tuotetun tiedon omaksumiseen tai hyväksikäyttämiseen. Yliopistoilla ei enää katsota olevan etuoikeutta korkea-asteiseen tietoon. Tämä tarkoittaa sitä, että ne, joilla on valta kirjoittaa opetussuunnitelma ja ne, jotka tulkitsevat ja toteuttavat sen, menettävät suhteellista valta-asemaansa koulutuksen kentällä. He ovat pakotettuja toimimaan yhteistyössä työelämän kanssa. Oppimisen toivotuksi sisällöksi muodostuu työhön perustuva teorian soveltaminen ja oppimisen tuloksia aletaan mitata sekä yliopiston että työn asettamin kriteerein. (Costley ym. 1999.) Samalla tieteen portinvartijoiden ja ylipappien valta-asema heikkenee.

Voidaan tunnistaa kahdenlaista korkea-asteisen tiedon tuottamista. *Ensinnäkin* tieto, joka on tuotettu pääasiassa tieteenalapohjaisesti esimerkiksi perinteisissä yliopistoissa ja muissa tutkimuslaitoksissa. Tieteellisen tiedon ensisijainen kriteeri on totuus, ei niinkään käytäntöön sovellettavuus. Tällainen tieto on julkilausuttua, kirjallista ja suhteellisen hyvin järjestynyttä muodostaen eri tieteenalojen teorioita. Tietoa voidaan koota systemaattisesti kyseisen tieteenalan oppikirjoiksi. *Toiseksi* korkea-asteista tietoa tuotetaan myös työorganisaatioissa, jolloin sitä tuotetaan läheisessä yhteydessä soveltamiseen. Tällaisen tiedon kriteeri on pragmaattisuus, soveltuvuus tuotantoon esimerkiksi poliittisin, sosiaalisin, ekonomisin, ekologisoin, eettisin tai ergonomisin kriteerein arvioituna ts. funktionaalisuus. Kaikkea tästä tiedosta ei kirjata muistiin – ei ainakaan sillä tavalla systemaattisesti kuin formaalien tieteiden piirissä tehdään. Tieto on moni- tai poikkitieteellistä. Perinteisesti tämä tieto on ollut vähemmän julkista ja vaikeammin tavoitettavaa kuin yliopistoissa tuotettu tieto. Tilannetta on kuitenkin muuttanut uusi informaatioteknologia, joka mahdollistaa tiedon tallentamisen, etsimisen ja siirtämisen aikaisempaa tehokkaammin. Monia organisaatioita voidaankin luonnehtia informaatio-, kommunikaatio- ja teknologiarikkaiksi ympäristöiksi (Garrick & Usher 1999). Nykyaikaista työtä taas kutsutaan usein tietotyöksi ja työntekijöitä tietotyöläisiksi. Tieto toimii tuotantoprosessin ymmärtämisen ja parantamisen välineenä, mutta samalla se mahdollistaa aikaisempaa paremmat oppimismahdollisuudet työkontekstissa. Uusi informaatioteknologia mahdollistaa oppimisen rekontekstualisoimisen kun oppimiseen tarvittava tieto on aikaisempaa helpommin saatavilla työn omassa kontekstissa. Myös tiedon tuottamisen prosessi on erilainen verrattuna aikaisempaan. Työpaikoilla tieto tuotetaan paljolti vastauksena konk-

reettisiin tuotantoprosessin tai tuotekehittelyn ongelmiin. Tällöin sen hyödyntämisaika saattaa myös olla varsin lyhyt verrattuna akateemisissa yhteisöissä tuotettuun ja teoreettisesti kasaantuvaan tietoon. Siirtyminen oppiaine- ja tieteenalakohtaisesta tiedosta työn yhteydessä hankittuun tietoon on merkittävä epistemologinen muutos siinä, mikä luetaan päteväksi tiedoksi.

Kokemuksellinen oppiminen

Koulutuksen halutaan muuttuvan aikaisempaa oppijakeskeisemmäksi ja ongelmakeskeisemmäksi aikaisemman opettaja, oppiaine- tai tiedekeskeisyyden sijasta. Itseohjautuvan oppijan ajatellaan tekevän itse tulkintoja suoraan todellisuudesta ja ohjaavan omaa oppimistaan tulkintojensa pohjalta. Perinteisissä koulukonteksteissa oppimista on ohjannut oppiaineperustainen opetussuunnitelma ja todellisuuden (oikeat) tulkinnat hallitseva opettaja. Kun oppiminen siirretään työkontekstiin, siitä muodostuu todellisten ongelmien tunnistamisen ja ratkaisemisen prosessi. Oppimista mitataan oppi- tai tieteenalan sijasta tuotannon mittapuilla. Samalla tällainen ajattelu- ja puhetapa työntää taustalle työntekijän ja työnantajan väliset oppimiseen liittyvät ristiriidat. Kun oppimistarpeet nähdään vain nykyisestä työstä juontuviksi, henkilön muihin elämä- ja urasuunnitelmiin liittyvät oppimistarpeet jäävät toissijaisiksi.

Kokemuksellinen oppiminen voidaan nähdä myös postmodernisuuden ilmentymäksi kun se korvaa käsityksen universaalista tiedosta ja monoliittisista totuuksista. Tilalle tulevat paikalliset, henkilön omaan arkikokemukseen viittaavat tiedot ja totuudet. Muodollisen koulutuksen tarjoamat narratiivit työn tiedollisena perustana suhteellistuvat (entisestäänkin) ja työstä itsestään muodostuu oppimista ohjaava opetussuunnitelma. Rinne ja Salmi (1998, 162) toteavat, että valistuksen suuria tarinoita ja rationalismia pilkkaava postmodernismi antaa suuren arvon monista eri lähteistä hankitulle tiedolle. Tällöin opettaja ei enää ole tiedon ja maun määrittäjä ja tuottaja, vaan tiedon hankinnan helpottaja. Kokemukselliseen oppimiseen sisältyy Usherin (1999) käsityksen mukaan ajatus, että tieto muodostetaan kokemuksesta abstraktion kautta ja tässä prosessissa käytetään tiettyjä metodeja kuten havainnointia ja reflektointia. Näin kokemus on raakamateriaalia, jonka pohjalta tietoa tietoisesti ja aktiivisesti tuote-

taan. Kokemuksellinen oppiminen yhdistetään Usherin (1999) mukaan abstraktin sijasta konkreettiseen, teorian sijasta tietotaitoon, ajattelun sijasta tekemiseen, mietiskelevän ja etäisesti intellektuaalisen sijasta kokonaisvaltaiseen, autenttiseen ja relevanttiin. Tällöin oppimisessa korostuvat oppijan osallistuminen, aktiivisuus ja 'löytöretkeily'. Kokemuksellinen oppiminen saattaa näyttäytyä jonkinlaisena vapautumisena akateemisen oppimisen muodoista. Tällöin edellinen näyttäytyy tai nähdään funktionaalisenä ja jälkimmäinen kurinalaisena, oppijaa passivoivana ja liian vähän tätä osallistavana toimintana. Kokemuksellisesta oppimisesta onkin muodostunut henkilöstön kehittämisen valtavirta, jonka kyseenalaistamista ei yleensä sallita. (Garrick 1998, 154.)

Garrick (1998) tuo kuitenkin esille myös kokemuksellista oppimista kohtaan suunnatun postmodernin kritiikin, joka kysyy ennen muuta sitä, 'kuinka tällaisesta oppimisesta tuli keskeinen diskurssi juuri tällä tietyllä historiallisella hetkellä?'. Kriittisestä perspektiivistä tarkasteltuna työpaikkatiedon arvostus kertoo pyrkimyksestä ylläpitää ja turvata vallitseva valta-, ammattikunta- ja sukupuoliasetelma, jolloin koulutuksen kriittinen ja emansipatorinen potentiaali hukataan. Oppiminen myös helposti rajoittuu funktionaalisesti pelkkiä työtehtäviä ja työn ongelmia koskevaksi, jolloin syvemmälle asioiden ymmärtämiselle ja pohtimiselle ei jää tilaa. Voidaankin kysyä onko työelämän kokemuksellinen oppija sittenkään sen autonomisempi, tai edes niin autonominen, kuin oppija, joka oppiakseen ottaa etäisyyttä työhön ja keskittyy oppilaitoksessa tieteenalapohjaiseen todellisuuden ymmärtämiseen ja oppimiseen? Kumpi antaa oppijalle enemmän vapautta: työssä vallitsevat organisaation ja johtamisen narratiivit vai akateemisten yhteisöjen tieteelliset (suuret) kertomukset? Kumpi on hedelmällisempi lähtökohta itsensä tietoiselle kehittämiselle: työelämässä vallitseva inhimillisen pääoman teoria vai akatemiassa vallitseva sivistyneen ihmisen ihanne? Garrickin (1998) mukaan ylikansallisten yhtiöiden on empiirisissä tutkimuksissa havaittu käyttävän sellaisia humanistisia termejä kun mahdollisuuksien antaminen (enabling), itseohjautuvuus, tiimityö ja oppiva organisaatio. Hän tulkitsee tällaiset termit diskursiiviseksi suostuteluksi, joiden avulla työntekijät eivät mitenkään erityisesti 'valtaudu'. Sen sijaan heiltä vaaditaan pitempiä työpäiviä ja aikaisempaa suurempaa tehokkuutta. Kokemuksellisen oppimisen ylistämä 'arkijärki' näkee todellisuuden yksiselitteisenä, objektiivisena ja näin normittaa sitä, miten pitäisi toimia. Arkijärki ei

tarjoa välineitä ja tietoa pohtia toiminnan syvällisempiä kysymyksiä kuten organisaation vallankäyttöä tai toiminnan arvoperustaa.

Oppiva organisaatio

Uudet johtamisteoriat korostavat oppimismahdollisuuksien luomista työn yhteyteen, jolloin oppiminen on olennainen osa työtä. Avoin pääsy tietoon, matala hierarkia ja ei-hierarkkinen vuorovaikutus organisaation sisällä johdon, asiantuntijoiden ja tiimien välillä mahdollistavat oppimisen muodostumisen jokapäiväiseksi osaksi työtä. Oppimismahdollisuuksien lisäksi uskotaan avautuvan myös mahdollisuuksia aikaisempaa sopusointuisempiin työelämän suhteisiin. Kokonaan toinen asia on todellisuus puhutavan ”takana”. Esimiesten ja alaisten välisten ristiriitojen lientymisestä on olemassa myös päinvastaista näyttöä (Silvennoinen 1998, 93; Silvennoinen & Naumanen 1998, 135–136; Tuomisto 1998, 32).

Foucault’hon nojaten Usher (1999) toteaa, että kun yhteiskunnassa katsotaan karsaasti voimaa ja pakkoa hallinnan mikrokäytännöissä, tarjoavat opettaminen ja oppiminen oivan vaihtoehdon kulttuuriseen sääntelyyn. Ilman kuria ihmiset olisivat organisoimattomia ja siksi taloudellisesti tuottamattomia. Tarvitaan työntekijöitä ja oppijoita, jotka sääntelevät itse itseään ja näkevät henkilökohtaiset tavoitteensa ja oman identiteettinsä yhteneviksi työnantajanorganisaationsa kanssa. Tällaisen työntekijän tulee voida kokea työnsä mielekkääksi ja tämän mielekkääksi kokemisen keskeinen elementti on työn kokeminen oppimiseksi ja työympäristön kokeminen oppimisympäristöksi. Oppimisen (oppilaitos) ja soveltamisen (työpaikka) kokeminen erillisiksi ja etäisiksi ei enää vetele. Oppimisessa ei enää ole kysymys vain taitojen oppimisesta vaan yhä suuremmassa määrin oikeiden asenteiden, suhtautumistapojen (dispositions) ja taipumusten (inclinations) oppimisesta (Usher 1999). Työntekijöiden sitouttaminen organisaation tavoitteille ja alistaminen vallitseville käskyvaltasuhteille saattaakin olla pitkällä tähtäimellä edullisempaa kuin heidän työtehtönsä varmistaminen taylorilaisella normittamisella ja suoralla valvonnalla. Ainakin se on vallitsevan ideologian mukaista yhteiskunnassa, jossa autoritaarista käskyttämistä ja ihmisen suoraa alistamista kavahdetaan ja pidetään vanhakantaisena.

Työnantajan ja työntekijän suhde tulee saada näyttämään yhteistyösuhteelta, jossa työntekijä on autonominen toimija.

Garrick (1998) käyttää ilmaisua työn piilo-opetussuunnitelma (the hidden curriculum of work), jolla hän viittaa siihen, että työssä toteutettavilla koulutus-toiminnoilla ei toteuteta pelkästään julkilausuttuja tavoitteita, vaan niillä sosiaalistetaan ja muokataan työntekijöitä myös siten, että nämä omaksuvat työorganisaation tavoitteet ja linjaukset omikseen. Retoriikassa puhutaan neutraalisti työssä oppimisen 'helpottamisesta' ('facilitate'). Tässä oppimisessa ei kuitenkaan ole kysymys pelkästään pätevoittamisestä, vaan myös siitä, että työpäikan toiminta organisoidaan siten, että avoimen kurin toteuttamisen sijasta puhutaan sellaisista asioista kuin 'valinta', 'valtautuminen' ('empowerment') ja 'itsensä kehittäminen'. Tällaisilla puhetavoilla tuotetaan aktiivisesti uusia funktionaalisia tapoja *olla* työssä. Olemisella Garrick (1998) viittaa Heideggerin hermeneuttisessa fenomenologiassaan käyttämään käsitteeseen, jolloin olemisella viitataan ilmiön luonteeseen tai merkitykseen. Voidaan kysyä jonkin entiteetin olemusta ja sitä mikä tekee siitä sellaisen. Ihmisen maailmassa oleminen viittaa siihen tapaan, jolla henkilö on olemassa, toimii ja on mukana maailmassa esimerkiksi vanhempana, opettajana, miehenä, naisena tai lapsena jne. Puheet vaikkapa tiimin rakentamisesta tai 'perhemäisistä' ('family' style) osallistumisrakenteista akkulturoi työntekijöitä työnantajaorganisaatioonsa. Pelkkien taitojen ja pätevyyksien sijasta ihmiset oppivat tuottavuutta. Työntekijän kannalta on tärkeää osoittaa, että on oppinut uusia tapoja olla työssä. Se, miltä asia, tässä tapauksessa työntekijöiden oleminen, näyttää, on tärkeää koko organisaatiolle. Jos näyttää siltä, että työntekijät ovat oppivaisia ja hyvin sisäistäneet koko organisaation osaksi minäänsä, voi organisaatio käyttää tätä asiantilaa ulkoisen kuvansa kiillottamiseen. Vastaavasti molempien osapuolten täytyy osata tehdä näkymättömäksi kaikki se, mikä ei "mahdu", sovellu tai käy yksin tämän uutta olemista osoittavan ulkoisen kuvan kanssa. Normin mukaisesta olemisesta poikkeamisesta onkin tehtävä näkymätöntä. Tapa, jolla työntekijän oleminen asettuu tai asetetaan näytteille, on yksi tapa tuottaa organisaation tai ammattikunnan identiteettiä.

Lopuksi

Jos työssä oppimiseen (työssäoppimiseen) ladataan katteettomia toiveita koulutusajattelun ja -käytännön uudistamisesta, tullaan näissä toiveissa pettymään ja samalla tehdään karhunpalvelus itse asialle ts. sille, että työtä, johtamista ja työpaikkojen tietojärjestelmiä on sekä tuotannollisista että yksilöllisistä ja inhimillisistä tekijöistä johtuen syytä kehittää oppimistietoisempaan suuntaan. Uskoa siihen, että työn tekemisen oppii koulussa ja että kouluarvosanat suoravai-
vaisesti ennustavat hyvää menestystä työssä, ei koskaan ollutkaan. Koulu ei kiistattomista ongelmistaan huolimatta myöskään ole menettänyt lumoaan.

Teknis-funktionalistinen ajattelutapa on kiistatta ollut olemassa ja vaikuttanut koulutuksen teoreettisiin tarkasteluihin ja ohjannut koulujärjestelmien toimintaa ennen kaikkea ammatillisen koulutuksen osalta. Tässä lähestymistavassa koulutus nähdään siis toimivan harmonisessa, mutta monimutkaisessa riippuvuussuhteessa talouden kanssa, jolloin pitenevän koulutuksen tehtäväksi aset-
tuu tarjota tarvittavat taidot työvoiman kasvavia kvalifikaatiovaatimuksia silmälä pitäen.

Tekninen funktionalismi siihen liitettyine kvalifikaation ja inhimillisen pääoman käsitteineen ei ollut teollisen tai modernin yhteiskunnan yksi ja ainoa koulutusparadigma. Kyseinen paradigma ei myöskään tee kuolemaa vaan elää ja voi hyvin mm. työssä oppimisen diskurssissa. Työssä oppimisen retoriikat eivät syrjäytä teknistä funktionalismia, vaan pikemminkin pyrkivät sen täydellisempään toteutumiseen. Työssä oppimisessa pyritään saamaan aikaan juuri teknis-taloudellisten vaatimusten edellyttämä oppiminen. Näin työssä oppi-
minen nojaa tekniseen funktionalismiin jopa vahvemmin kuin kouluoppiminen sillä edellisessähän juuri pyritään tuottamaan välittömästi työssä hyödynnettäviä taitoja kun muodollisessa koulutuksessa pyritään yleensä myös muihin tavoitteisiin kuten yleisen ja siirrettävän avainosaamisen hankkimiseen, kriittisyyteen, kansalaisuuden valmiuksien oppimiseen, oppimaan oppimiseen ja luovuuteen.

Lähteet

- Aaltonen, R. 1984. Vaikuttavuuden problematiikkaa koulutuksessa. *Kasvatus* 15 (3), 171–173.
- Beckett, D. 1999. Researching Workplace learning amidst Post/Modern Tensions: An Ontological excursion. *Researching Work and Learning. A First International Conference. Conference Proceedings.* University of Leeds, UK 10–12 September 1999. School of Continuing Education, University of Leeds, 13–24.
- Brown, D.K. 2001. The Social Sources of Educational Credentialism: Status Culture, Labor Markets, and Organisations. *Sociology of Education* 72 (Extra Issue), 19–34.
- Costley, C., Doncaster, K., Garnett, J., & Ferreira, M. 1999. Work Based Knowledge: Creation, Recognition and Use – a Paradigm Shift for Higher Education. *Teoksessa Researching Work and Learning. First International Conference. Conference Proceedings.* University of Leeds, UK 10–12 September 1999. School of Continuing Education, University of Leeds, 53–60.
- Garrick, J. & Usher, R. 1999. Flexible Learning, Contemporary Work and Enterprising Selves. *Teoksessa Researching Work and Learning. First International Conference. Conference Proceedings.* University of Leeds, UK 10–12 September 1999. School of Continuing Education, University of Leeds, 61–69.
- Garrick, J. 1998. *Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development.* London and New York: Routledge.
- Gustavsson, B. 1995. Life-long Learning Reconsidered. *Teoksessa Social Change and Adult Education Research. Adult Education Research in Nordic Countries 1994.* Linköping, 89–110.
- Honkonen, R. 1999. Poliisi ja opintoviikon metsästys. *Koulutus poliisimiehen elämässä.* Tampere: Tampereen yliopiston julkaisujen myynti.
- Hyypä, H. 1998. Elinikäinen oppiminen työvoimapolitiikkana. *Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen.* Tampere: Gaudeamus, 103–130.
- Juhela, A. & Tuomisto, J. 1995. Personnel Development in Finnish Enterprises: Problems and Challenges. *Teoksessa Social Change and Adult Education Research. Adult Education Research in Nordic Countries 1994.* Linköping, 145–153.
- Kivinen, O. 1998. Ikuisen oppimisen evankeliumi. *Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen.* Tampere: Gaudeamus, 175–193.
- KM 1997: 14. Oppimisen ilo. Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. Helsinki: Opetusministeriö.
- Lash, Sc. 1994. Reflexivity and Its Doubles: Structure, Aesthetics, Community. In U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Reflexive Modernisation. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order.* Cambridge: Polity Press.
- Lyotard, J.-F. 1985. (1979). *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. (La condition postmoderne)* Tampere: Vastapaino.

- Raivola, R. 2000a. Lukijalle. Teoksessa Työssäoppimisen juhlaseminaari. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu A:10. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Raivola, R. 2000b. Tiedot, taidot ja osaaminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Työssäoppimisen juhlaseminaari. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu A:10. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 59–72.
- Reeve, F. & Gallagher, J. 1999. How Are the Discourses of Work-Based Learning Influencing Practice? Teoksessa Researching Work and Learning. First International Conference. Conference Proceedings. University of Leeds, UK 10–12 September 1999. School of Continuing Education, University of Leeds, 124–130.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- Silvennoinen, H. & Naumanen, P. 1998. Juhlavat puheet ja arkinen työ. Mitä yritysten koulutustarpeet kertovat työelämästä oppimisympäristönä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 131–174.
- Silvennoinen, H. 1998. Oppiminen työelämässä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Tampere: Gaudeamus, 61–102.
- Suikkanen, A. & Linnakangas, R. 2000. Koulutuksen valtakunta. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 99–111.
- Tuomisto, J. 1998. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja ongelmat. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Usher, R. 1999. Experiential Learning and the Shaping of Subjectivity in the Workplace. *Studies in the Education of Adults* 31 (2), 155–164.

Hannu Simola

ILMAAN PROPATTU

Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana¹

Johdanto

Viime vuosikymmeninä koulureformeista on tullut pysyvä osa koulujen jokapäiväistä elämää – ‘steady work’ kuten Elmore ja McLaughlin (1988) asian ilmaisevat. Uudistus seuraa toistaan kiivaassa tempossa, ja uusi puhetapa korvaa vanhan ennen kuin edellistä on edes ehditty koulun tasolla kunnolla omaksua. Jopa kaikkein innokkaimmatkin koulunuudistajat (esim. Fullan 1993, 54) ovat huomanneet vaaran: uudet ja yhä vaativammat lupaukset, toiveet ja vaatimukset ajavat erityisesti hyviä ja työlleen omistautuneita opettajia kohti uupumusta ja kyynisyyttä. Tilanne kouluissa tuo pahimmillaan mieleen Gregory Batesonin (1972) käsitteen ‘kaksoissidos’, jolla hän aikanaan luonnehti skitsofrenian syntyehtoja: ihminen kohtaa niin ristiriitaisia, toisensa kieltäviä ja eri tasoilla ilmaistuja viestejä, ettei kykene vastaamaan niihin tai käsittelemään niitä, vaan sairastuu (vrt. LeCompte & Dworkin 1991).

On yllättävää, että niin harva tutkija on eritellyt tätä koulu-uudistusten pakottavaa logiikkaa (ks. esim. Greenman 1994; Hunter 1994; Popkewitz 1988). Vie-

¹ Kirjoitus on suomenkielinen (tosin lyhennetty) versio vuonna 1998 julkaistusta artikkelistani ‘Firmly Bolted into the Air: Wishful rationalism as a Discursive Basis for Educational Reforms’ (*Teachers College Record* 99(4), 731–757). Se on uudelleenjulkaistu teoksessa Ball, S. J. (toim.) (2000). *Sociology of Education. Major Themes, vol. IV*. London: Routledge/Falmer. Pp. 2112–2138.

läkin harvempi on lähtenyt kyseenalaistamaan sitä (ks. esim. Meyer 1986; Tyack & Cuban 1995). Kaksi ajattelutapaa tuntuu hallitsevan koulureformien tutkimusta. Yhtäällä on niitä, jotka kriittisesti toteavat, etteivät empiiriset tutkimustulokset anna perusteita optimismille. Pedagogiset innovaatiot ja reformit tulevat ja menevät, mutta kouluopettamista ja kouluoppimista luonnehtii pikemminkin jatkuvuus kuin muutos. Perinteinen luokahuoneopetuksen malli on osoittautunut ilmiömäisen elinvoimaiseksi (esim. Hoetker & Ahlbrant 1969; Sirotnik 1983; Leiwo ym. 1987; Sahlberg 1996). Erityisesti koulu ei edelleenkään näytä kykenevän lunastamaan yhtä keskeisimmistä lupauksistaan: vastata oppilaiden yksilöllisiin oppimisedellytyksiin ja -tarpeisiin. (esim. Kuusinen 1992; Bolvin 1991; Anderson 1994; Romiszowski 1994). Tämä pettymys kristallisoituu mainiosti yhdysvaltalaisen koulunuudistuksen veteraanin Seymour B. Sarasonin kirjan nimessä *The Predictable Failure of Educational Reform* (1991).

Kriittisiä ja osin skeptisiä äänenpainoja vastassa on kuitenkin vähintään yhtä järkähtämätön optimistinen käsitys siitä, että vasta nyt ollaan saavutettu teoreettiset edellytykset koulun todelliseen uudistamiseen. Tällaisen ajattelun hyvänä edustajana voinee pitää kokenutta koulunuudistajaa Michael Fullania. Suomennetussa kirjassaan 'Muutosvoimat' hän on vakuuttunut siitä, että kolmen vuosikymmenen koulunuudistuksen tutkimustyö on johtanut meidät uuden kehitysvaiheen alkuun: "Tämä merkitsee kvanttihyppyä, uuden paradigman läpimurtoa suhteessamme muutokseen", vakuuttaa Fullan (1994, 9). Myös koulureformien voimaan uskovilla on esittää empiiristä evidenssiä kantansa tueksi (ks. esim. Borman & Greenman 1994; Glickman 1994; Wagner 1994).

Koulutuksen reformidiskurssia näyttäisi siis hallitsevan kaksi painotusta. Optimistien mielestä käynnissä olevat uudistuspyrkimykset ovat 'uutta sukupolvea', laadullisesti aikaisempia yrityksiä *parempia* ja avaavat *vihdoinkin* mahdollisuuksia koulu todelliseen muuttamiseen. Kriitikot taas ovat skeptisempiä ja esittävät nykyistäkin uudistuksista *puutteellisina ja riittämättöminä*. Yhteistä kummallekin painotukselle on kuitenkin se, että uusi reformi nähdään välttämättömänä. Tähänastiset koulunuudistukset ovat osittain tai kokonaan epäonnistuneet. Tarviin parempi, kokonaisvaltaisempi, viisaampi, 'vaikuttavampi' koulureformi.

Tämän artikkelin aiheena on vakava, arvovaltainen asiantuntijapuhe koulusta. Kohteena tässä on se, miten koulun uudistamisesta ja kehittämisestä puhutaan ja miten tuo puhe on muuttunut. Yritän sanoa jotain siitä dynamiikasta, jonka johdosta mikään ei koskaan näytä riittävän tai olevan tarpeeksi koulusta puhuttaessa.

Pyrkimyksenäni on eritellä sitä sisäistä logiikkaa, joka takaa uudistusten jäämisen aina osittaisiksi ja jonka nojalla voidaan olla oikeutetusti tyytymättömiä ja vaatia uutta reformia. Kyse on siitä 'tiedostamattomasta positiivisesta' (Foucault 1985, 7), jonka varaan arvovaltaisen asiantuntijapuhe ja sen säännöt rakentuvat.

Näkökulmaani voi luonnehtia foucault'laisessa mielessä 'totuudenhistorialliseksi' (ks. tarkemmin Simola ym. 1998; Heikkinen ym. 1999). Miten totuuden historia on sitten ymmärrettävissä tästä näkökulmasta? Ensinnäkin totuus oli Foucault'lle tutkimuksen kohde: totuus positiivisuudessaan, 'totuus jonain sellaisena, joka voi ja täytyy tulla ajatelluksi' (Foucault 1985, 7). Toiseksi Foucault ei niinkään kysynyt "Mikä on totta?" kuin "Miten totuus on luotu?". Hän tutki erityisesti totuuden tuottamisen, toden ja väärän toisistaan erottamisen sekä totuuteen tahtovan subjektin konstituoinen käytäntöjä ja tekniikoita. Niinpä totuuksilla ei tässä tarkoiteta niinkään aatteita, ideoita, paradigmoja tai premissejä perinteisessä julkilausutussa, intentionaalisessa ja eksplisiittisessä mielessä. Kyse on pikemminkin 'hiljaisista' totuuksista, jotka tunnustetaan monesti huomaamatta sivulauseissa, implisiittisesti rivien välissä, eikä niitä useinkaan eksplisiittisesti perustella. Ne ovat usein itsestäänselvyyksiä, annettuna otettuja uskomuksia, hyvin tiedettyjä mutta huonosti tiedostettuja, laajasti tunnustettuja mutta vähän tunnistettuja tiettyä diskurssia jäsentäviä rakennusosia.

Artikkeli perustuu tutkimukseeni (Simola 1995), jonka aineistonani ovat pääasiassa suomalaiset peruskoulun ja sen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat ja komiteamietinnöt vuosilta 1861–1995. Niissä materialisoituvaa puhetta kutsun valtiolliseksi kouludiskurssiksi. Se on totuuspuhetta parhaimmillaan: tekstejä, jotka systemaattisesti muodostavat kohteita joista puhuvat (Foucault 1972, 49). Ne tekevät tiettyjä asioita tärkeiksi ja matkimisen arvoisiksi; ne ovat vakavia, järkeviä, harkittuja ja arvostettuja, 'seisomaan nousten' käytettyjä puheenvuoroja siitä, mitä opettajuus ja koulu ovat. Ne pyrkivät konsensusukseen, luomaan puhetta, jonka 'kaikki' voisivat hyväksyä, tekstiä joka edustaisi rousseaulaista 'kaikkien tahtoa'. Valitessaan oikean tavan puhua ne samalla sulkevat pois jonkun toisen tavan puhua koulusta; sanoessaan jotain ne samalla vaikenivat jostain. Ne ovat samanaikaisesti institutionaalista, hyväksymään pakottavaa ja legitiimiä puhetta, joka piirtää *doxan* ja mahdollisen diskurssin rajoja (Bourdieu 1977).

Neljä tärkeää prosessia näyttää toteutuvan suomalaisessa valtiollisessa kouludiskurssissa suurin piirtein samanaikaisesti 1960-luvun lopulta alkaen. Kutsun

niitä oppilaan yksilöllistymiseksi, opettajuuden tieteenalaistumiseksi, opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumiseksi ja koulun dekontekstualisoitumiseksi.

Oppilaan yksilöllistyminen

Miten koulun olemassaolon tarkoitusta ja tehtävää perustellaan? Ennen vuoden 1952 opetussuunnitelmaa (KM 1952) koulun olemassaolo perustellaan yhteiskunnan tarpeilla: maa tarvitsee tietyllä tavalla kouluttuja kansalaisia. Omalaatuinen ja erilainen, ainutkertainen ja omaperäinen yksilö ei esiinny vuoden 1925 Maa-laiskansakoulun opetussuunnitelmassa (KM 1925) lainkaan. Kun oppilaasta puhutaan yksikössä, hän on yleistetty lapsi, oppilasjoukon abstrahoitu jäsen. Selvä muutos tapahtuu vuoden 1952 opetussuunnitelmassa, jossa oppilasyksilö persoonallisine piirteineen, ominaisuuksineen ja tarpeineen astuu koulun oikeutusperustaksi yhteiskunnan rinnalle. Yhteisön hyvä käy kuitenkin vielä selkeästi yksilön hyvän yli, ja tähän tuovat muutoksen vasta peruskoulun opetussuunnitelmat vuodesta 1970 lähtien. Moderni yksilö astuu siis esiin jo vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelman perusteluissa, mutta vasta peruskoulussa hänestä tulee perustelujen lähtökohta.

Aivan kuten yksilön asemassa koulun legitimoitiperustana myös yksilöiden erilaisuuden nousussa koulun keskeiseksi pedagogiseksi ongelmaksi vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma on jonkinlainen siirtymävaihe: oppilaita ei *enää* tarkastella pelkästään yhtenäisenä opetettavana joukkona, mutta oppilasyksilö ei *vielä* ole myöskään kaiken lähtökohta. Opetuksen yksilöllistäminen koskee lähinnä lukemisen alkeisopetusta ja laskentaa. Koulu nähdään edelleen joukkojen kouluna, jossa yksilökin pyritään ottamaan huomioon – mahdollisuuksien mukaan ja alisteisena sosiaalisen kansalaiskasvatuksen päämäärille. Vuoden 1966 Koulunuudistustoimikunnan mietinnössä (KM 1966) oppilasyksilöiden erilaisuudesta tulee koulunuudistuksen lähtökohta ja pedagoginen perusongelma. Kohteeksi tulee yleistetyn, kollektiivisen oppilasjoukon sijaan omaleimainen, ainutkertainen oppilasyksilö.

Koulupuheen muuttuessa myös opettajan tehtävä muuttui: hänestä tuli oppilasjoukon kouluelämän muotoajan sijaan yksilöllisen oppimisen ohjaaja – ja lopulta ‘oppimisympäristöjen suunnittelija’. Työ muuttui siis ryhmäkeskeisyydestä yksilö-

keskeiseksi ammatiksi. Näin peruskoulu antoi huiman lupauksen: Koulu lupasi vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimisedellytyksiin ja -tarpeisiin. Koulu muuttui joukkojen koulusta yksilölliseksi oppimisympäristöksi.

Opettajuuden tieteenalaistuminen

Entäpä toinen muutos, *tieteenalaistuminen*. Suomenkielinen sana on erinomainen, koska se pitää sisällään tieteenalaistumisen kaksi puolta: yhtäältä akateemisen tiedonalueen synnyn ja sen aseman vakiintumisen; toisaalta kielenkäytön ja arvovaltaiseksi puhujan yhä täsmällisemmän määrittämisen, so. kurinalaistumisen. On kyse opettajan ammatillisen tietojärjestelmän muutoksista.

Tuleville opettajille tarpeelliseksi katsotun kasvatus- ja opetustiedon määrittämisen voi jakaa kolmeen vaiheeseen (ks. Simola 1997). Ensimmäistä ja koko kansakoulun kattavaa kautta voisi kutsua *monimääritteiseksi*, koska opettajan kasvatus- ja opetustietoa jäsentävät silloin kaikki tässä käsitellyt tiedonalueet ikään kuin omista lähtökohdistaan. Perustava asema on kuitenkin psykologialla, jonka pohjalle pedagogiikka rakentuu, mutta myös etiikka ja kasvatuksen historia toimivat kasvatustiedon määrittäjinä, samoin kuin kouluhallinto koulunpitotietona. Vuoden 1922 tekstissä 'tieteellinen pedagogiikka' esiintyy tieteenä 'sielutieteen' rinnalla tasaveroisena tieteenä, mutta tällainen puhetapa näyttää katoavan seuraavista sotienjälkeisistä teksteistä. Niissä pedagogiikasta puhutaan enemmänkin käytännöllisenä oppina, joka tarjoaa tulevalle opettajalle yhtäältä menetelmällisiä ohjeita, toisaalta aatteellista ylösrakennusta.

Kasvatustiedemäärittämisellä kaudella vuodesta 1967 aina 1980-luvulle saakka opettajan kasvatus- ja opetustiedon määrittäjäksi nousevat kasvatustieteet. Pluralismia ja jonkinlaista poikkitieteellisyttä edustaa tässä puhuminen kasvatustieteistä monikossa sekä kasvatustieteellisen, -sosiaalisen ja -filosofisen oppiaineen merkityksen korostaminen. Siirtymävaiheessa 1960-luvun lopulla psykologiatieto säilyttää aluksi asemiaan erityisesti 'kasvatuksen edellytyksien' jäsentäjänä. Myös kasvatuksen historia yhteiskuntatietona ja kouluhallinto koulunpitotietona ovat vielä kuvassa mukana. Pedagogiikkatiedon sisällä opetusoppi astuu voimakkaasti esiin vuoden 1968 tekstissä. Vuoden 1975 ja 1978 tekstit puhuvat opettajan kasvatus- ja opetustiedosta jo täysin kasvatustieteistä käsin. Psykologian merkitystä

korostetaan edelleenkin, mutta tiedonalueena se uppoaa lähes täysin kasvatustieteeseen. Kasvatussosiologia korvaa kasvatuksen historian yhteiskuntatietona, jonka asema hetkellisesti vuoden 1975 mietinnössä kohoaa. Filosofiatieto kapenee ohueksi juonteeksi. Koulunpitotieto nähdään ongelmallisena, koska sitä on vaikea lukea 'tieteellisiin' opintoihin.

Kolmatta kautta voisi luonnehtia *didaktiikkamääritteiseksi*. Kun pedagogiikatieto määrittyy vielä vuonna 1975 moni- ja poikkitieteellisyyttä korostavista kasvatustieteistä käsin, mutta vuoden 1989 tekstissä didaktiikka asettuu määräävään asemaan opettajankoulutuksen kasvatustieteenä. Filosofiatieto nousee uudelleen esiin näyttäytyen eräänlaisena kasvatusideologiana ja opettajan ammattietäikkana. Yhteiskuntatieto ja koulunpitotieto sitä vastoin näyttävät menettävän kokonaan merkityksensä opettajan tietojärjestelmän jäsentäjinä.

Suhde akateemiseen kasvatustieteeseen on myös muuttunut dramaattisesti. Perinteinen käytännöllisyyden vaatimus ja tietty penseys akateemista tutkimusta kohtaan on vaihtunut varauksettomaksi luottamukseksi kasvatustieteen hyödyllisyyteen ja edistävyyteen. Kasvatustieteellisen ajattelun korostus huipentuu vuoden 1975 mietinnössä, jossa esitetään selkeästi vaatimus 'opettajankoulutuksen tieteellistämisestä' (okt75, 53) ja opetustyön muuttamisesta sattumanvaraisesta rationaaliseksi toiminnaksi (okt75, 40). Vuoden 1989 mietintö on yhtä optimistinen kasvatustieteen edistävyyden suhteen kuin edeltäjänsäkin, vaikka se joutuu usein toteamaan, ettei tutkimusta tietyistä tärkeistä kysymyksistä vielä ole tai että se on puutteellista. 'Toistaiseksi' ja 'vielä' attribuutit lieventävät huomiota siitä, että aineenopettajanopettajan koulutusohjelmassa opiskelevia "on tutkittu erittäin vähän"; että "myöskään tietoa siitä, miten uuden tutkinnon aineenopettajat ovat suoriutuneet opettajan ammatissa" ei ole (okk89, 17); että systemaattinen valtakunnallinen seurantatutkimus uudistetun opettajankoulutuksen periaatteiden toteutumisesta puuttuu (okk89, 12); tai ettei myöskään ole tutkittu, "miten tutkinnonuudistus on vaikuttanut luokanopettajien ammattitaitoon" (okk89, 12).

Mikä on sitten koulupuheen tieteenalaistumisen ytimen, didaktiikan olemus? Olen toisaalla (Simola 1996; 1998) esittänyt, että valtiollisissa kouludiskurssissa rakentuva suomalaisen opettajankoulutuksen didaktinen kasvatustiede on yhtäältä virallista opetussuunnitelmaa legitimoiva selitysoppi, toisaalta universaali ja yksilöllinen, kontekstiton ja abstrakti oppi siitä, miten pitäisi opettaa. Vain hieman kärjistäen voisi tätä valtiollisesta kouludiskurssista hahmottuvaa opettajankoulutuksen kasvatustiedettä luonnehtia oppina siitä, miten opettajan pitäisi tavoitteet

saavuttaakseen opettaa – jos koulu ei olisi koulu. Eräänlaista ‘koulutonta pedagogiikkaa’ (school-free pedagogy) siis.

Opetussuunnitelman tavoiterationalisoituminen

Koko kansakoulun ajan koulutyölle asetetut tavoitteet ovat olleet luonteeltaan koulun tarkoituksesta nousevia arvopäämääriä. Niiden tehtävänä on ollut pikemminkin antaa suuntaa koulutyölle kuin toimia onnistumisen kriteereinä. Niinpä ne ovat olleet yleisiä, eettisesti ladattuja ja kohdistuneet pikemminkin opettamiseen kuin oppimiseen. Jo vuoden 1952 opetussuunnitelma nostaa päämääräkysymyksen esille, mutta siinä on kyse – vuoden 1925 mietinnön tapaan – koulun päämäärästä, tarkoituksesta ja tehtävästä eettisellä ja aatteellisella tasolla. Vasta Peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970 puhuu voimakkaasti täsmällisesti määritellystä ja hierarkkisesta tavoitejärjestelmästä koko opetussuunnitelman ja samalla koulutyön perustana. Niin opetuksessa käytettävät materiaalit, sisällöt, menetelmät kuin arviointikin tulisi johtaa tavoitteista.

Peruskoulu tuo päämääristä ja tavoitteista puhumiseen ainakin neljä muutosta. Ensinnäkin tavoitteita aletaan kohdistaa yhä enemmän oppimiseen kasvatukseen ja opettamiseen sijaan. Toiseksi tavoiteltava oppiminen nähdään pikemminkin korkeatasoisena ja laaja-alaisena kuin kansalaisen perustaitojen ja asenteiden oppimisena. Kolmanneksi tavoitteet pyritään muotoilemaan täsmällisesti ja ilmaisemaan yksittäisen oppilaan oppimisena. Neljänneksi peruskoulutekstien kohdalla voi puhua tavoitteiden muodostamasta enemmän tai vähemmän hierarkkisesta tavoitejärjestelmästä.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa valtakunnalliset, ennalta määrätyt tavoitteet saavat yhä hallinnollisemman ja sitovamman luonteen. Ne korostuvat koulun ja opettajan toiminnan periaatteina ja lähtökohtana, mutteivät ole silti POPSia systemaattisemmin muotoiltuja, vaikka näin voisi olettaa yleisosan voimakkaasta tavoitekeskeisyydestä johtuen. Sen paremmin POPSissa kuin POP 1985:ssäkään nämä yleisosassa esitetyt periaatteet eivät toteudu oppimääräosassa: tavoitteet on edelleenkin suurimmaksi osaksi muotoiltu opettamisen, ei oppimisen tavoitteina. Vaikka useimmissa oppiaineissa on arviointiluku, ei sen yhteyttä tavoitteisiin ole eksplisiittisesti havaittavissa.

Paradoksaalisesti vasta vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet on ilmaistu vuoden 1970 opetussuunnitelman ihanteiden mukaisesti. Paradoksaalisuus on siinä, että samalla kun vuoden 1994 opetussuunnitelma sanou-
tuu eksplisiittisesti irti vallinneesta 'tavoiteoppimisen ideologiasta', se ilmaisee kou-
lun tavoitteet oppilasyksilön käyttäytymisenä tai suorituksina – eli näin ainakin
periaatteessa mitattavina suureina. Tavoitteet ovat edelleenkin toiminnan suunnit-
telun ja toteuttamisen lähtökohtana ja niiden systemaattinen muotoilu viittaa paitsi
niiden tärkeyteen myöskin niiden saavuttamisen kontrollointimahdollisuuteen.
Tavoitteiden tärkeys ilmaistaan tekstissä myös graafisesti. Joidenkin tekstin osien
tärkeyttä painotetaan marginaaliin sijoitetulla paksulla pystyviivalla. Näin paino-
tetusta tekstistä lähes 90% puhuu juuri tavoitteista. Muutos on kuitenkin siinä,
että tavoitteet eivät enää konstituoiv tavottejärjestelmää vaan arviointijärjestelmän.
Keskitetystä opettamisen kontrollista on siirrytty kohti keskitettyä oppimisen kont-
rollia. (Vrt. Lundgren 1991, 62.)

Opetussuunnitelmakirjallisuutta niin meillä kuin muissakin länsimaissa hal-
linnut tavoiterationaalinen ajattelu kiteytyy nk. Tylerin opetussuunnitelmamal-
liin, *Tyler Rational*en. Vaikka tätä vuonna 1949 Ralph W. Tylerin (1950) esittä-
mää mallia kohtaan on kautta vuosien varsinkin kansainvälisessä keskustelussa
esitetty runsaastikin kritiikkiä (ks. esim. Kliebard 1975; 1995; Wise 1976; Miet-
tinen 1990), se on säilyttänyt asemansa opetuksen suunnittelun paradigmana niin
valtiollisella kuin yksittäisen opettajankin tasolla. Sen mukaan opetuksen suunnit-
telu on aloitettava tavoitteiden määrittelystä. Tämä on nähtävä Tyler Rationalen
'nyrkkiääntönä' riippumatta siitä, että Tyler itse ei välttämättä pitänyt tästä tulkin-
nasta (ks. esim. Madaus & Stufflebeam 1989; Goodlad & Su 1992; Doyle 1992;
Hlebowitsh 1992). Täsmällisesti määritellyistä tavoitteista voidaankin sitten joh-
taa niin opetusjärjestelyt kuin arviointimenettelytkin.

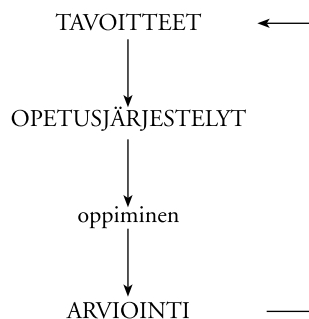
Tylerin tavoiterationaalisen suunnittelun mallista ei ole olennaisimmilta osil-
taan luovuttu. Valtionhallinnon kulttuuria ja johtamista tutkinut Anneli Temmes
toteaakin, että 1970-luvun tavoitejohtamisen ja 1990-luvun tulosjohtamisen
peruslähtökohdat ovat aivan samat, vaikka "sisällöt ja menettelytavat kehittyvät,
näkemykset konkreettisten kehittämishankkeiden toteuttamiseksi muuttuvat ja
erityisesti kehittämistyön ympäristö, hallinto, muuttuu" (Temmes 1990, 9). Eräs
keskeinen lähtökohta on edelleenkin tavoitteiden asettamisen ja toteuttamisen
erottaminen toisistaan. Opetushallituksen edesmennyt pääjohtaja Vilho Hirvi kir-
joitti vakuuttavasti:

Aito tulosohjaus koulumaailmassa edellyttää kahta osapuolta: tavoitteita asettavaa ja resurssit osoittavaa ohjausyksikköä sekä tuotteet ja palvelut tuottavaa tasoa eli oppilaitoksia. (Hirvi 1991a.)

Niissä [Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa] olisi ilmaistuna keskeiset oppimisen ja kasvamisen tavoitteet, joista käsin johdetaan oppiainekohtaiset tavoitteet, määritellään pakolliset, vapaaehtoiset ja valinnaiset oppiaineet yms. asiat. Kunnan tai oppilaitoksen opetussuunnitelmassa taas ilmaistaan se, millä tavoin nuo tavoitteet aiotaan saavuttaa (...). Tuloksellisuuden arviointi on toiminta-ajatuksen ja keskeisten tavoitteiden (tulosalueiden) toteutumisen arviointia. (Hirvi 1991b.)

Tylerin malli esiintyy suomalaisittain yleensä seuraavassa muodossa, tässä ‘opetusprosessin vaiheiksi’ nimettynä (kuvio 1).

Voimme tehdä ainakin kaksi havaintoa. Ensinnäkin opetuksen suunnittelun kannalta keskeisimmät tekijät ovat tavoitteet ja keinot. Toiseksi opetuksen konteksti ei ole kiinnostava eikä merkityksellinen tekijä. En halua väittää, että malli sulkisi kokonaan ja totaalisesti kontekstin diskurssin ulkopuolelle. Puhuuhan Max Weberkin ajatuksen klassisessa esityksessään tavoiterationaalisuudesta niiden ehtojen ja välieneiden kalkyloinnista, joita ‘ulkoisen tilanteen objektit ja toiset ihmisyksilöt’ asettavat menestykselliselle toiminnalle (Weber 1947, 115). Kuitenkin intellektuaalinen fokus on selkeästi tavoitteissa ja keinoissa. Weberin mukaankin “toiminta on tavoiterationaalista silloin, kun päämäärä, keinot ja sivutulokset (secondary results) ovat kaikki otettu rationaalisesti huomioon ja punnittu” (mt., 117). Toiminnan konteksti nähdään annettuna ja itsestään selvänä, sellaisena joka on luonnollista ja pysyvää, sellaisena, joka on toimijan vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella.



Kuvio 1: Opetusprosessin vaiheet (esim. KM 1975, 44)

Koulun dekontekstualisoituminen

Neljäs samanaikainen muutos puhetavassa tekee olennaisella tavalla mahdolliseksi edellä esitetyn lupauksen yksilökeskeisestä, tiedeperustaisesta ja tavoiterationaalisesta koulusta. Kutsun tätä muutosta koulun dekontekstualisoitumiseksi, koulukontekstin katoamiseksi arvovaltaisesta asiantuntijapuheesta. Liioittelematta voi sanoa, että koulu saattoi luvata ottavansa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset oppimisedellytykset ja oppimistarpeet vain unohtamalla joukkomuotoisuutensa ja pakollisuutensa. Samaan tapaan yksilökeskeisen didaktiikan nousu opettajan työn tietoperustaksi edellytti koulun todellisuuteen ankkuroituvan järjestyksen ja koulupidon sulkeistamista. Ja vain koulun institutionaalisten, historiallisten ja kulttuuristen kehysten väheksyminen teki uskottavaksi koulusta puhumisen tavoiterationaalisena laitoksena.

Erityisesti 1970-luvulta alkaen on havaittavissa kehityskulku, jossa historiallisesti muotoutunut laitos nimeltä koulu opettamisen ja oppimisen erityisenä institutionaalisena ympäristönä painuu jatkuvasti yhä enemmän piiloon. Samalla luonnehdinnat koulusta muuttuvat yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on. Tämä prosessi koostuu ainakin kahdesta puhetavan muutoksesta. Koulu yhtäältä luonnollistuu ja toisaalta monista koulutodellisuuden keskeisistä ilmiöistä lakataan yksinkertaisesti puhumasta.

Vielä vuoden 1952 opetus suunnitelmassa koulu nähdään 'sivilisatorisena välttämättömyytenä', mutta samalla 'luonnonvastaisena' ja parhaimmillaankin 'runsaasti lapselle vieraan tyrkyttämistä' sisältävänä (KM 1952, 27). Todistusarvosanojen kykyä ennustaa menestystä työelämässä pidetään vähäisenä, sillä "koulussa pääasiassa pääsevät näkyville vain tietyt ominaisuudet useiden ammatinvalinnan kannalta tärkeiden piirteiden jäädessä vaille ilmenemisen tilaisuutta." (KM 1952, 83). Tämä vertautuu hauskaasti vuoden 1970 POPSiin (KM 1970), joka pitää myöskin todistusarvosanojen ennustavuutta heikkona, mutta aivan eri syystä: ongelmana ei ole kouluelämän yksipuolisuus, vaan oppilasarvioinnin mittareiden kehittymättömyys. Vaikka POPSissa on vielä teräviä huomioita koulun käytännöistä, joita pitävät yllä 'yksinkertaisuuden periaate ja traditio', koulun luonnottomuuden ongelma on jo kääntynyt kysymykseksi pedagogisesta tarkoituksenmukaisuudesta.

Osa koulun luonnollistumisesta on koulussa tapahtuvan oppimisen universalisoituminen. Samalla kun POPSissa vielä yhtäällä puhutaan 'kouluoppimisesta' ja

koulun väistämättömästä joukkomuotoisuudesta, toisaalla luodaan jo kokonainen oppimis-alkuisten sanojen didaktis-psykologinen perhe, jossa oppiminen abstrahoituu universaaliksi inhimilliseksi ilmiöksi ilman konkreettista kontekstia. Oppimisesta koulussa tulee ikään kuin kaiken inhimillisen oppimisen synonyymi. Taikka yhtä hyvin voidaan sanoa, että koulussa tapahtuvasta oppimisesta tulee ainoata todellista oppimista – muualla oppiminen ei ole enää ‘oikeata’.

Toisen puolen koulupuheen dekontekstualisoitumisesta muodostaa eräiden koulukäytäntöjen kannalta olennaisten ilmiöiden katoaminen teksteistä. Erityisesti koulun pakollisuudesta tai sen yksilöllisyyspyrkimysten ja joukkomuotoisuuden välisestä jännitteestä ei POPSin jälkeen enää puhuta. POPS asettuu vielä samalle periaatteelliselle kannalle kuin vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma: oppivelvollisuuskoulun on mukauduttava oppilaisiinsa eikä päinvastoin, mistä seuraa se, ettei edes vähimmäistavoitteita haluta määritellä (KM 1970, 146). POPSissa ajatellaan oppivelvollisuutta pakkona ja kysytään, onko yhteiskunnalla oikeus vaatia oppivelvolliselta muuta, kuin koulunkäyntiä. POPSin jälkeen koulun pakollisuus ei enää problematisoidu.

Koulun joukkomuotoisuus on keskeinen kysymys vielä vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa – mutta se ei ole oikeastaan varsinainen ongelma, sillä koulu työpaikkana ja pienoisyhteiskuntana edellyttääkin joukkomuotoisuutta. Siksi onkin yllättävää, että opetusryhmän koko on huolenaiheena vielä vuoden 1952 opetussuunnitelmassa, muttei enää POPSissa, joka vannoo yksilökeskeisyyden nimeen. POPSissa pidetään alkuopetuksen 24 ja muiden luokkien 32 oppilasmäärää tyydyttävänä. Sen sijaan todetaan, että oppilasmäärän pienentämistä kannattavan ‘yksipuolisen ajattelun rinnalle tulisi tuoda joustavampia näkemyksiä’, joiden mukaan opetusryhmän koon joustava ja pedagogisesti tarkoituksenmukainen muuntelu on ryhmäkokoja tärkeämpää (emt., 200). Niinpä mietinnön loppuyhteenvedossa painotetaankin vain tätä ryhmittelyn monipuolisuutta, ei perusopetusryhmän kokoa: “Komitea korostaa, että luokkien enimmäisoppilasmääriä ei tule pienentää sillä ehdolla, että samalla luovutaan jakamasta luokka tietyissä aineissa pienempiin ryhmiin.” (emt., 254).

Opetettavien oppilaiden määrällä ei nähdä olevan keskeistä merkitystä myöskään esim. luokan- ja aineenopettajakoulutuksen yhteisiä tavoitteita muotoiltaessa. Jo vuonna 1968 korostetaan, että pienen yhdysluokan ja suuren vuosiluokan ‘ongelman ratkaiseminen vie varsin samankaltaisiin toimenpiteisiin’. Näin sivuutetaan kaikki se kokemus ja tieto, jota erityisesti ‘oppilaan persoonallisuudenkas-

vatuksen alueella’ on pienissä yhdysluokissa syntynyt ja jota vielä vuoden 1952 mietinnössä arvostetaan. Viimeisimpiä mietintötekstejä (KM 1989 ja POP 1994) voi lukea jääden siihen uskoon, että yksityis- ja pienryhmäopetus on korvannut peruskoulussa luokkamutoisen opetuksen. Kuvaavaa on, että vuoden 1994 opetus-suunnitelmassa ei ole sanaakaan kenties keskeisimmistä opettajan työhön ja koulun toimintaan vaikuttavista innovaatioista – peruskoulutuksen markkinaistamisesta ja keskitettyyn tulosarviointiin siirtymisestä.

Koulun institutionaalista, historiallisesti ja yhteiskunnallisesti muotoutunutta kontekstia koskeva tieto on menettänyt 1970-luvun lopulta lähtien lähes kokonaan asemansa opettajankoulutuksessa. Kuvaavinta kenties on, ettei 1970-luvulta alkaen aina 1990-luvun puoliväliin sosiaalipsykologialla ei ole ollut minkäänlaista roolia opettajan ammatillisessa tietojärjestelmässä. Oppilasjoukon käsittelyn ja työrauhan problematiikat poistuvat opetussisällöistä ja muuttuvat pelkiksi opetusharjoittelussa treenattaviksi taidoiksi. (Ks. Simola 1996; 1998.) Johdonmukaista on myös se, ettei opettajankoulutuksessa ole yhtään ainoata opetusvirkaa, jossa edellytettäisiin oppineisuutta kasvatussociologisen, kasvatuksen historiallisen tai ylipäätään koulun yhteisö- tai instituutioluonnetta koskevan tiedon suhteen.

Toiveiden rationalismi reformigeneraattorina

Kun valtiollisessa kouludiskurssissa tapahtuneet muutokset vedetään yhteen, alkaa hahmottua aivan spesifi tapa käyttää kieltä. Voisi kenties puhua jopa omasta kirjallisuudenlajistaan, josta Gunilla Svingby (1979) käyttää nimitystä ‘opetus-suunnitelmarunous’. Opetussuunnitelmissa ja opettajankoulutusmietinnöissä näyttää peruskoulu-uudistuksen myötä muotoutuvan puhumisen tapa, jonka keskeiset määritteet ovat *yksilökeskeisyys*, *tavoiterationalismi*, koulukontekstin katoaminen eli *dekontekstualisoituminen* sekä *tieteenalaistuminen*. Se on opetussuunnitelmarunoutta siinä mielessä, että yhteys ‘luokkahuonetodellisuuteen’, jonka Svingby asettaa opetussuunnitelmarunouden vastakohtaksi, on etäinen, välittynyt ja hämärä. Samoin tuon puhutavan esittämät lupaukset ovat ‘runollisia’ idealismissaan ja korkealentoisuudessaan. Se, mitä koulun pitäisi olla, sekoittuu säännönmukaisesti siihen, mitä koulu on.

En kuitenkaan tyydy opetussuunnitelmarunouden käsitteeseen, vaan puhun mieluummin *toiveiden rationalismista*. Syitä on ainakin neljä: Ensinnäkin ‘runoilu’ implikoi ajatusta, että sen ja todellisuuden välillä ei olisi välttämättä mitään yhteyttä. Tässä hahmoteltu opetussuunnitelmiin ja opettajankoulutusmietintöihin rakentunut puhetapa ei kuitenkaan jää irralliseksi koulutodellisuudesta. Opetussuunnitelmatekstien suhde koulutodellisuuteen on epäilemättä välittynyt ja monimutkainen, mutta olisi suuri virhe eräiden tutkijoidenkin tapaan (esim. Weick 1976) pitää opetussuunnitelmien puhetapaa pelkkinä ritualistisina teksteinä, jotka rationaalisuudessaan saavat koulun näyttämään modernilta ja edistykselliseltä ja luovat vain illuusiota koulusta tehtävänsä täyttävänä ja julkisen luottamuksen ansaitsevana instituutiona (Popkewitz 1991, 215–216). Toiseksi runous-metafora luo mielikuvan diskurssin yksilöllisyydestä, persoonallisuudesta ja ainutkertaisuudesta, kun opetussuunnitelma- ja komiteatekstit pyrkivät leimallisesti olemaan anonyymejä, persoonattomia ja yleispäteviä. Kolmanneksi ‘runous’ viittaa tekstin epämääräiseen, ‘taiteelliseen’ rakenteeseen, kun sitä vastoin tässä kohteena ollut puhumisen tapa on nimenomaisesti rationaalisesti jäsentynyttä ja tiedelegitimoitua; siinä määrin kanonisoitunutta ja systematisoitunutta kielenkäyttöä, että sitä voi hyvinkin kutsua -ismiksi. Ja lopuksi: kun puhumme opetussuunnitelmarunoudesta, on tuskin kyse mitenkään ainoastaan ja vain koulutukseen liittyvästä ajattelu-, puhe- ja toimintatavasta. Tyler Rationalesta kirjoittaessaan Herbert Kliebard (1995, 87) sanoo ilmiön olevan osa “eriskummallista inhimillistä tendenssiä, joka olettaa että toimintaan ryhtyminen edellyttää välttämättä asioiden idealisoidun tilan kuvittelemista”. Tässä yhteydessä Kliebard viittasi myöskin John Deweyn 70 vuotta vanhaan ajatukseen:

(...) ihmiset ovat rakentaneet oudon unimaailman olettaessaan, että ilman etäisen mutta täsmällisen ideaalin inspiraatiota heillä ei olisi houkutinta saada helpotusta nykyisiin vaivoihinsa, ei halua vapautua siitä, mikä sortaa heitä, eikä voimia selvittää sitä, mikä heidän nykyistä toimintaansa sotkee. (Dewey 1922, 282.)

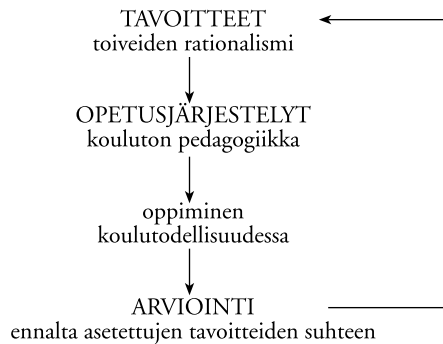
Samassa teoksessaan *Human Nature and Conduct* Dewey kritisoi myös kiinteiden tavoitteiden doktriinia puhuen ‘impotenteista toiveista’ ja ‘kompensatorisista unelmista’ seuraavasti:

Doktriini sitovien ja kiinteiden tavoitteiden tärkeydestä ei ainoastaan siirrä huomiota pois toimintamme seuraamuksista ja sen päämäärien järkevästä asettamisesta, vaan se johtaa myöskin piittaamattomuuteen toiminnan olemassa olevien ehtojen tutkimisessa (...). Tavoite, joka ei perustu niiden vallitsevien ehtojen tutkimiseen, joita meidän tulisi käyttää sen saavuttamisen välineinä, sysää meidät yksinkertaisesti takaisin vanhoihin toimintatapoihimme. Niinpä emme lopulta teekään sitä mitä oli tarkoitus tehdä, vaan sen mitä olemme tehneet ennenkin, taikka siten hoidomme ympärillemme sokeasti ja tehottomasti. Tuloksena on epäonnistuminen. (Dewey 1922, 232.)

Tuskinpa Dewey kykeni kuvittelemaan, miten profeetallisia hänen sanansa olivat tämän vuosisadan koulutusreformia ajatellen. Uudistukset seuraavat toisiaan ja jokainen aalto uskoo olevansa se lopullinen, joka uudistaa koulun.

Näistä syistä ei tässä siis tyydytä opetussuunnitelmarunouden käsitteeseen, vaan arvovaltaista asiantuntijapuhetta, jossa yksilökeskeisyys, tavoiterationalismi, dekontekstualismi ja tieteenalaistuminen kietoutuvat yhteen, kutsutaan *toiveiden rationalismiksi*. Voimme nyt lukea Tyler Rationalen suomalaisen version toiveiden rationalismin 'lävitse', *mutatis mutandi*, seuraavasti (kuvio 2).

Tylerin malli näyttäytyy meille näin reformigeneraatorina tai epäonnistumisen noidankehänä – tulkintamme riippuu kenties siitä, olemmeko kenttäopettajia, koulutussosiologeja, koulutuspoliitikkoja, kouluvirkamiehiä, opettajan-kouluttajia vai kasvatustieteilijöitä. Pyrkiessään dekontekstualisoitua *tavoitteita* kohti *keinoilla*, jotka yhtä lailla ovat irrallaan koulukontekstista, uudistus johtaa väistämättä epäonnistumiseen ja jälleen uuden reformin tarpeeseen. Innovaation epäonnistuminen ja uusien luomisen tarve näyttävät kuuluvan mallin sisäiseen ja pakottavaan logiikkaan. Toisaalta kiinnittäessämme huomiomme ennalta asetettuihin tavoitteisiin, saatamme myös menettää herkkyyttä havaita niitä *ei-aiottuja* vaikutuksia, joita uudistuksella on, ja jotka voivat olla myönteisiä kokonaisuudistuksen epäonnistumisesta huolimatta.



Kuvio 2: Tyle Rationale ja toiveiden rationalismi

Esitetty kuvio on luonteeltaan äärimmäisen yksinkertaistettu ja myös ironinen. Joku voi syystä sanoa, että mikään koulutusreformi ei ole dekontekstualisoitu tässä sanotussa mielessä, sillä jokainen koulutusreformin toimija on itse käynyt koulua ja useimmilla on takanaan myös opettajakokemusta. Näin he ainakin implisiittisesti tietävät, mikä on mahdollista ja mikä ei koulutodellisuudessa. Voimme kuitenkin argumentoida Tylerin mallin puolustajien tapaan, ettei se ole mikään jäykkä ja pakottava kaava vaan pikemminkin suunnanantaja ja hahmottaja, jonka väljissä puitteissa toimijoiden tulee käyttää heidän luovia voimiaan ja mm. käytännöllistä tietoaan (ks. Kliebard 1995, 82–83). Aivan niin; juuri näin toiveiden rationalismi voikin toimia koulunuudistamisen *hiljaisena diskurssiivisena periaatteena*, joka tunnustetaan huomaamatta sivulauseissa, implisiittisesti rivien välissä, hyvin tiedettynä mutta huonosti tiedostettuna, laajasti tunnustettuna mutta harvoin tunnustettuna. On ajateltavissa, että yksilökeskeisyyden, dekontekstualisuuden, tavoite-rationaalisuuden ja tieteenalaistumisen totuudet kertovat siitä, *mitä* on sanottava tullakseen otetuksi vakavasti arvovaltaisena asiantuntijapuhujana. Toiveiden rationalismi tuon puheen hiljaisena diskursiivisena periaatteena taas kertoo siitä, *miten* on puhuttava. Arvovaltainen asiantuntijapuhe modernissa yhteiskunnassa toimii pikemminkin positiivisesti ja tuottavasti, kutsuen ja houkutellen, kuin sensuurin, ulossulkemisen, rajoittamisen ja repression kautta.

Yhteenveto

1960-luvun loppupuolelta alkaen vakiintuu valtiolliseen kouludiskurssiimme uusi puhetapa, jota edellä on kiteytetty toiveiden rationalismiksi. Oppilasyksilö aletaan ensinnäkin nähdä koulun toiminnan keskipisteenä. Uuden peruskoulun keskeisin lupaus, jolla se tekee eron edeltäjänsä ja oikeuttaa oman olemassaolonsa, on lupaus vastata jokaisen oppilasyksilön oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin. Toiseksi koulusta aletaan puhua rationaalisena laitoksena, joka juuri sen tähden kykenee esiintymään kaikkivoipana ja kykenevänä toteuttamaan asetetut tavoitteet ja täyttämään annetut lupaukset. Kolmas muutos on, että opettajan työn tietoperustaksi aletaan nähdä didaktinen kasvatustiede. Tämä opettajan työn tieteellistäminen takaa uuden koulun lupauksen todellistumisen myös koulun käytännöissä. Uuden koulun yksilöllisyyspuheen uskottavuus nojaa siis koulun tavoiterationaalisuuteen.

kehittämiseen ja opetuksen tieteellistymiseen. Mutta tarvitaan vielä yksi muutos, jotta reformipuhe kävisi aukottomaksi ja sen myötä vakuuttavaksi: kouluoppimisesta aletaan puhua universaalina oppimisena. Näin opetuksen kehittämisestä puhuminen vapautuu vähitellen koulun institutionaalisesta, erityisesti sen joukkomuo- toisuuden ja pakollisuuden kehyksestä. Samalla tämä yksilökeskeisyydelle, tieteen- alaistumiselle, tavoiterationalismille ja dekontekstualismille perustuva hiljainen diskursiivinen periaate näyttäisi muuttavan perinteisen opetussuunnittelun mal- lin reformigeneraattoriksi tai vääjäämättömän epäonnistumisen noidankehäksi, joka sisäsyntyisesti ja väistämättä – riippumatta siitä mitä ‘koulutodellisuudessa’ tapahtuu – tuottaa käsityksen vanhan reformin epäonnistumisesta ja uuden refor- min tarpeesta.

Lähteet

- Anderson, L.W. 1994. Individualized instruction. Teoksessa T. Husén & T.N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. Second edition. Volume 5. Ox- ford: Pergamon, 2773–2779.
- Bolvin, J.O. 1991. Individualized School Programs. Teoksessa A. Lewy (toim.) *The Inter- national Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, U.K.: Pergamon Press.
- Borman, K. & Greenman, N. (Eds.) 1994. *Changing American education: Recapturing the past of inventing the future*. Albany: SUNY Press
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuban, L. 1984. *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890- 1980*. New York: Longman.
- Dewey, J. 1922. *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Doyle, W. 1992. Curriculum and pedagogy. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 486–516.
- Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa. Valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asetta- man arviointiryhmän raportti. 1990. Helsinki: Suomen Akatemian julkaisuja 1/1990.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge and Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1985. *The Use of Pleasure. The History of Sexuality: Volume 2*. London: Peng- uin Books.

- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Glickman, C. 1994. *Renewing America's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J.I. & Su, Z. 1992. Organization of the curriculum. Teoksessa P.W. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 327–344.
- Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H. 1999. Technologies of Truth: Peeling Foucault's Triangular Onion. *Discourse* (20), 1, 141–157.
- Hirvi, V. 1991a. Koulutuspolitiikan suuntaa täsmennettävä. Tiedotusvälineille annettu lausunto 12.8.1991. Moniste.
- Hirvi, V. 1991b. Puheenvuoro opetushallituksen opetussuunnitelmaseminaarissa Tampereella 30.10.1991. Moniste.
- Hlebowitsh, P.S. 1992. Amid behavioural and behaviouristic objectives: reapprising appraisals of the Tyler Rationale. *Journal of Curriculum Studies* 24(6), 533–547.
- Hoetker, J. & Ahlbrandt, W.P.J. 1969. The persistence of recitation. *American Educational Research Journal* 6(2), 145–167.
- Kansanen, P. 1986. Antaako didaktiikka opettajalle välineet? *Kasvatus* 17(1), 12–22.
- Kansanen, P. 1989. Kvalifikaatio – opettajankoulutuksen elinehto. Opettajankoulutuksen teoreettisen mallin kehittäjä. *Kasvatus* 20(1), 17–27.
- KATU 1978. Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne. Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjaus ja seurantaprojektin raportti. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisusarja 27.
- Kliebard, H. 1975. The Tyler Rationale. Teoksessa W.F. Pinar (toim.) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Kliebard, H.M. 1995. The Tyler Rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies* 27(1), 81–88.
- KM 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- KM 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. KM 1952:3. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- KM 1966. Koulunuudistustoimikunnan mietintö. KM 1966:A 12. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- KM 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. KM 1970: A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1975. Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. KM 1975:75. Helsinki: Oy Länsi-Suomi, Rauma.
- KM 1989. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. KM 1989:26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23(1), 47–56.
- Lahdes, E. 1961. Uuden kansakoulun vaikutus Suomen kansakouluun. Keuruu: Otava.

- Lahdes, E. 1966. Didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava, 151–172.
- Lahdes, E. 1986. *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelma syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 28.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M.-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylä: Institute for Educational Research. University of Jyväskylä. Publication series A. Research report 3.
- Linnakylä, P. 2000. Suomalainen peruskoulu kansainvälisesti arvioituna. Teoksessa S. Wess (toim.) *Onko peruskoulu romuttunut? – Peruskoulu 25 vuotta*. Helsinki: OKKA-säätiö, 78–87.
- Lundgren, U.P. 1991. *Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Australia: Deakin University.
- Madaus, G.F. & Stufflebeam, D. (toim.) 1989. *Educational evaluation: Classic works of Ralph W. Tyler*. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Miettinen, R. 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- POP 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POP 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Popkewitz, T.S. 1991. *A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Romiszowski, A. 1994. Individual techniques for teaching and learning. Teoksessa T. Husén & T.N. Postlethwaite (toim.) *The international encyclopedia of education*. Second edition. Volume 5. Oxford: Pergamon, 2770–2773.
- Räty, H., Snellman, L., Mäntysaari-Hetekorpi, H. & Vornanen, A. 1995. Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus* 26(3), 250–260.
- Saari, H. & Linnakylä, P. (toim.) 1994. *Oppiiko oppilas peruskoulussa: Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 199.
- Sarason, S. B. 1991. *The predicatable failure of educational reform. can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Simola, H. 1993. Professionalism and Rationalism of Hopes: outlining a theoretical approach for a study on educational discourse. *International Studies in Sociology of Education* 3(2), 173–192.

- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus* 27(3), 240–250.
- Simola, H. 1997. Kouluhallituksen varjosta tieteen valoon – Kasvatustiede ja opettajan-koulutuksen tieteenalaistuminen. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.), Suomalaisen kasvatustieteen historia – Lyhyt oppimäärä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A:182, 215–256.
- Simola, H. 1998. Decontextualizing Teacher's Knowledge: Finnish Didactics and Teacher Education Curricula during the 1980s and the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42(4), 325–338.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonen, J. 1998. Catalogue of possibilities – Outlining a perspective of history of truth for education research. Teoksessa T.S. Popkewitz & M. Brennan (toim.) *Governmentality through Education: Foucault's challenge to the institutional production and study of knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Sirotnik, K.A. 1983. What you see is what you get – Consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. *Harvard Educational Review* 53(1), 16–31.
- Svingby, G. 1979. *Från läroplanspoesi till klassrumverklighet*. Malmö: Liber.
- Temmes, A. 1990. Tavoitejohtamisesta tulosaajatteluun, byrokratiasta tuloskulttuuriin: johtamisen ja kulttuurin muutoksista valtionhallinnossa. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1995. *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tyler, R.W. 1950. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Wagner, T. 1994. *How schools change: Lessons from three communities*. Boston: Beacon Press.
- Weber, M. 1947. *The theory of social and economic organization*. Glencoe, IL: The Free Press & The Falcon's Wing Press.
- Weick, K. 1976. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1), 1–19.
- Wise, R.I. 1976. The Use of Objectives in Curriculum Planning. a Critique of Planning by Objectives. *Curriculum Theory Network* 5(4), 280–289.

Vesa Huotari

KOULUTUKSEN YHTEISKUNNALLISET TEHTÄVÄT KASVATUSSOSIOLOGISENA KONSTELLAATIONA

Johdanto

Koulun ja yhteiskunnan keskinäissuhdetta koskeva kasvatussosiologinen tietämys pelkistetään usein joukoksi tehtäviä, jotka kiteyttävät koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen *valikoinniksi, kvalifioinniksi, integroinniksi, varastoinniksi* tms. Tehtäväluettelosta itsestään onkin kehkeytynyt kiinnostava kasvatussosiologinen tosiasia. Jokainen luettelon yksittäinen tehtävä todistaa osaltaan kyseisen suhteen perustavasta merkityksestä tutkimusalan kannalta sekä osoittaa sitä koskevat löydökset mahdollisiksi. Tehtäväluettelo muodostaa opillisen toteemin. Siinä kiteytyvät ja nousevat korkeuksiin aikaisempien tutkijasukupolvien aikaansaannokset. Ne, joiden toteemista on kysymys, tekevät siitä oman olemassaolonsa viitekohdan ja saavat näin olemiselleen mielen ja merkityksen. Tehtäväluettelo osoittaa suuntaa tuleville tutkimushankkeille ja antaa toivoa kaikille, jotka tutkimustradition jatkajiksi ryhtyvät.

Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien luetteloa voidaan tarkastella sosiaalisena, tai tarkemmin kasvatussosiologisena, konstellaationa. Konstellaatio viittaa tähtien mielivaltaiseen yhdistämiseen toisiinsa tähtikuvioiksi. Yhdistelmille ei löydy perustaa tähdistä itsestään vaan aikaansaadut kuviot kertovat enemmän tähtitaivaan varhaisista tarkastelijoista ja heidän elämästään kuin yhdistettävistä itsestään. Vaikka jokainen yksittäinen tehtävä koulutuksen

yhteiskunnallisten tehtävien luettelossa – vastaavasti kuten kukin tähtikuvioon liitetty tähti – olisi tullut adekvaatisti osoitetuksi, niin eri tehtävien kokoaminen yhteen tuottaa yhtä kuvitteellisen kokonaisuuden kuin tähtien yhdistäminen tähtikuvioiksi. Tähtitaivaan konstellatioilla mahdollisesti on praktista merkitystä yksittäisten tähtien nimen mieleenpalauttamisessa tai sopivan kylvöajan määrittämisessä, mutta mitä vastaavia tarkoituksia kasvatussociologisella “koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -konstellatiolla voi olla?

Lähden liikkeelle funktionalistisesta tavasta lukea merkityksiä. Toiseksi tarkastelen sitä, miten koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät ymmärretään joukossa kotimaisia kasvatussociologisia tekstejä. Lopuksi hahmottelen kohteena olevan kasvatussociologisen konstellation piilofunktioita ja sen institutionaalista merkitystä. Pyrkimyksenäni on näin ymmärtää tehtäväluettelo sellaisenaan ja jäsentää samalla sen metodologista merkitystä omalla tutkimusalueellaan.

Funktioiden jäljillä

Demerath (1967) jakaa funktionalistit niihin, jotka ovat kiinnostuneita osista, ja niihin, joita kiinnostavat kokonaisuudet. Kokonaisuudesta kiinnostuneet pyrkivät täsmentämään rakenteet, jotka täyttävät systeemin kannalta tärkeitä funktioita. Kun huomio kohdistuu johonkin osatekijään, keskeinen kysymys koskee sitä, mitä funktioita se palvelee ja mitä tästä seuraa sen itsensä kannalta. Mertonilla funktionaalisen analyysin tarkoitus onkin paljastaa jonkin toiminnon funktio. Vastaavasti Parsonsilla kysymys on kokonaissysteemistä ja tavasta käsitteellistää sen toiminta. (Emt.)

Todellisten osatekijöiden tunnistaminen ja osoittaminen edellyttää Mertonin (1967) mielestä erityistä kuvausprotokollaa. Tällöin esimerkiksi koulutuksen yhteiskunnallisten funktioiden tulkinta on sisäisessä suhteessa siihen, miten koulutus ja sen yhteiskunnallinen kehys käsitteellistetään. Funktiot näyttäytyvät täten valitun kuvaamistavan funktiona. Yhteys tiettyyn funktioon vahvistuu, kun kohteena olevaa toimintoa valottaa selonteko siitä, millaisia vastaavia ratkaisuja on ollut aikaisemmin tai on muissa yhteyksissä (vrt. Hempel 1965, 313). Selonteko antaa samalla lisävihjeitä analyysin kohteen rakenteellisesta kontekstista. Relevantin vertailumateriaalin nostaminen esiin puhuu tehdyn

analyysin pätevyyden puolesta. Kun kuvausta täydennetään edelleen yhdistämällä siihen merkitys, jonka osallistujat itse liittävät kyseiseen toimintoon, ja luonnehditaan heidän osallistumismotivaatiotaan sekä käyttäytymistään, käsillä on Mertonin (1967) mielestä kaikki, mitä funktioiden täsmentäminen vaatii.

Jotta kysymys olisi uudesta tiedosta ja tieteestä, tulisi analyysin paljastaa säännönmukaisuuksien taustalta löytyvät (piilo)funktiot, joita osallistujat itse eivät tiedosta. Merton (1967) huomauttaakin, että ne, jotka kohdistavat huomionsa ainoastaan ilmifunktioihin eli kiinnostuksen kohteena olevan toimintamallin tai järjestelmän tarkoitettuihin seuraamuksiin, redusoiutuvat läpeensä tutun toimintatavan kirjaajiksi ja arvioijiksi, jotka pyrkivät selvittämään missä määrin toiminta todentaa tarkoitustaan.

Myös Parsons korostaa sitä, että funktionaalinen analyysi vaatii käsitteellistä työtä. Systemit kuvataan aina jostakin käsitteellisestä lähtökohdasta käsin. Aikaansaatu kuvaus on jotakin muuta kuin itse kuvauksen kohde. Tästä syystä, Parsons (1975) muistuttaa, on äärimmäisen tärkeää, että tutkija on tietoinen oman abstrahointinsa laadusta ja asteesta sekä oman työnsä seuraamuksista tutkimuskohteensa suhteen. Käsitteellisesti työstetyt luonnehdinnat ja analyttiset rajanvedot nostavat etualalle joitakin piirteitä ja häivyttävät toisia. Esimerkiksi yhteiskunnan yksittäisten jäsenten persoonallisuussysteemit tulisi nähdä ympäristönä analysoitaessa yhteiskunnan toimintaa (functioning), vaikka arkijärjen mukaan näyttäisikin olevan niin, ettei edellinen voi toimia jälkimmäisen ympäristönä, koska yhteiskunnan jäsenten persoonallisuus jo sisältyy yhteiskuntaan. Inhimillistä toimintaa ei Parsonsin mukaan ole mahdollista tarkastella pelkästään suhteessa yhteen viitesysteemiin (system references), kuten yhteiskunta, vaan tarvitaan monia tällaisia viitesysteemejä. Ensiarvoista onkin osoittaa selvästi se systeemi, joka muodostaa funktionaalisten kysymysten kysymisen ja niihin vastaamisen viitekohdan (ks. myös Nagel 1967). Mikäli viitekohtana olevia systeemejä ei käsitteellistetä selkeästi, tulee funktionaalisista analyyseistä Parsonsin mukaan hämmentäviä. (Parsons 1975, 71–73.)

Kun koulutuksen tehtäväluettelo tuodaan esiin koulutuksen ja yhteiskunnan keskinäissuhdetta koskevinä löydöksinä, luodaan katkos suhteessa siihen käsitteelliseen lähtökohtaan, joka on kunkin osoitetun tehtävän täsmentämisen taustalla. Löydöksistä tulee yksinkertaisia tosiasioita, jotka nähdään kaikille yhtäläisesti annettuina ja periaatteessa näin myös kaikkien löydettävissä olevina. Kun taustalla olevat kysymykset ymmärretään koko tutkimusalaan perusta-

vina, kulkeutuu perustavuus myös saatujen vastausten piirteeksi. Ideasta, että koulutuksella on yhteiskunnallisia funktioita, tulee lähtökohta, jolloin tehtäväksi jää kyseisten funktioiden täsmentäminen tai, pikemminkin, uusien tehtävien löytäminen jo osoitettujen jatkeeksi.

Koulutuksen yhteiskunnalliset funktiot kääntyvät vaivattomasti koulutuksen yhteiskunnallisiksi tehtäviksi ja edelleen koulutuspoliittisiksi tavoitteiksi (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Koulutuksen tehtävät ja tavoitteet (Antikainen 1986a, 95)

	Primaari tehtävä	Vallitseva tavoite	Ehdotus tavoitteeksi
Taloudellinen kvalifikaatio- tehtävä	työvoiman koulutta- minen (uusintaminen)	taloudellinen kasvu	“laadullinen kasvu”
Sosiaalinen valikointi- tehtävä	sosiaalisen kerrostu- neisuuden jatkuvuus (uusintaminen)	sosiaalinen tasa-arvo	“oikeudenmukaiset/ tasa-arvoiset rakenteet”
Kulttuurinen sosialisaatio- tehtävä	arvojen ja kulttuurin välittäminen (uusintaminen)	kulttuurinen rationaalisuus	“sivistys (kaikinpuolinen)”

Kohdistuminen ilmifunktioihin ja redusoituminen samalla arviointitutkimukseksi, josta Merton varoittaa, luonnehtiikin huomattavaa osaa makrososiologiasta koulutustutkimuksesta. Koulutuspolitiikan arvioinnista näyttäisi puolestaan olevan hyvin lyhyt askel koulutuspolitiikan tekemiseen.

“Kysymykseen, kannattaako koulutus, ei voida vastata ilman selvää tietoa koulutukselle asetetuista tehtävistä, sen funktioista” (Lehtisalo & Raivola 1986, 46).

Vaikka koulutuksen funktioita onkin eritelty niin parsonslaisen kuin mertonilaisen lähtökohdan alla, puhe koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä itsessään liittyy lähestymistavan vahvemmin mertonilaiseen perinteeseen. Tämä lähtökohta toimii Demerathin (1967) mukaan hyvin tilanteissa, joissa kiinnostuksen kohdetta luonnehtivat fragmentoitunut ympäristö, konfliktit, ja ristiriitaiset vaatimukset. Tällöin päätöksenteon, johtajuuden sekä tehokkuuden

ongelmat liittyvät luontevaksi osaksi analyysikohdetta. (Demerath 1967, 509–514.)

“Koulutuksen funktiot voidaan siis ymmärtää paitsi koulutuksen tehtäviksi myös koulutusinstituution vaikutuksiksi ihmisten elämänsäkuun sekä yhteiskunnan eri laitoksiin ja toimintaan, koulutuksen ilmi-, piilo- ja häiriöfunktioiksi kokonaisuuden toiminnassa. Koulutuksen tehtävät eivät silti palaudu vain funktionaalisiksi välttämättömyyksiksi, vaan muotoutuvat olennaisesti yhteiskunnallisten toimijoiden, ihmisten ja ihmisryhmien koulutuspolitiikan kentällä käymien kamppailujen tuloksina koulutusinstituutioille asettuviksi tehtäviksi.” (Antikainen ym. 2000, 139.)

Koulutuksen yhteiskunnallisten yhteyksien funktionaalinen tarkastelu istuukin tässä muodossa hyvin koulutuspoliittisen, jopa konfliktiteoreettisen, analyysin kehykseksi. Arviointi puolestaan sopii hyvin tutkimuksen rahoittajan tarkoituksiin. Samanaikaisesti on kuitenkin vaikea osoittaa oman tiedeperustan praktinen hyödyllisyys (so. kasvatussosilogian tarjoamien analyttisten välineiden purevuus yhdistyneenä noiden välineiden käyttäjien palveluhaluun), täyttää arvioinnin tarkoitus, edistää alan teoriaa ja osoittaa koulutuksen yhteiskunnallinen merkitys.

Davis (1967) samastaa systeemisen yhteyden kautta tapahtuvan ymmärtämisen sosiologiseen analyysiin itseensä. Funktionalismi yleisenä sosiologisena orientaatiostrategiana osoittaa tutkimukselle tarkoituksen ja jäsentää tutkittavaa todellisuutta. Se antaa intuitiivisen ymmärryksen siitä, miten sosiaaliset rakenteet sopivat yhteen, ja mitkä periaatteet vaikuttavat toimivissa yhteiskunnissa. Funktionalismi vihjaa, muttei yksiselitteisesti osoita, mitä ko. rakenteet tai toiminnot konkreettisesti ovat tai miten ne tulisi poimia (Gouldner 1967, 143). Todellisen teorian sijaan se tarjoaakin Homansin (1964, 813) mielestä ainoastaan uuden kielen, jolla luonnehtia sosiaalista rakennetta (ks. myös Hempel 1965).

Hempel (1965) mielestä funktionaalinen analyysi ei täytä tieteellisen selittämisen vaatimuksia. Syvällisen ymmärryksen sijaan se tuottaa ainoastaan illuusion siitä. Roolin tai positiivisten vaikutusten osoittamisesta on ainoastaan kuvaukseksi, ei selitykseksi. Mahnerin ja Bungen (2001) mukaan olemassaolo itsessään ei myöskään todista kyseisen entiteetin hyödyllisyydestä laajemman systeemin kannalta:

“Funktioilla tarkoitetaan sosiologiassa tietyille järjestelmälle (tässä tapauksessa koulutusjärjestelmälle) annetun tehtävän toimittamisesta syntyneitä tuloksia. Tämän ajattelutavan mukaan ilmiön seuraukset ovat tärkeitä edellytyksiä ilmiön olemassaololle. Jos koulutus sosiaalisena instituutiona ja yhteiskunnan yhtenä osajärjestelmänä ei olisi saanut ja jatkuvasti saisi aikaan tiettyjä positiivisia vaikutuksia yhteiskunnan (ja sen muiden osajärjestelmien ja myös yksilöiden) kannalta, koulutusta ilmiönä ei olisi olemassa. – Tämä lyhyt ja pelkistetty päättely itse asiassa todistaa funktio-käsitteen avulla sen, että koulutuksella on vaikutuksia ja me voimme puhua koulutuksen vaikuttavuudesta!” (Vaherva 1983, 91.)

Hempelin (1965, 329) mukaan tieteellinen ymmärtäminen edellyttää ilmiöluokalta liitettävyyttä osaksi testattavissa olevaa ja riittävän hyvin vahvistettua teoriaa tai lakisysteemiä. Mahner ja Bunge (2001) puolestaan katsovat, että todellinen selitys täsmentääkin aina vaikutusmekanismin ja yltää siten Hempelin selitysmallia – alkuolosuhteita ja olennaisia lakeja – pidemmälle.

Koulutuksen tehtäväluettelo kansallisessa kasvatussosiologiassa

“Koulutussosiologisen tutkimuksen tradition mukaisesti koulutus jäsennetään tässä kirjoituksessa sosiaalisena instituutiona, jonka perustan muodostavat sen yhteiskunnalliset tehtävät” (Antikainen 1986b, 38).

Ajatus koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä jäsentää kotimaista kasvatussosiologiaa sekä opillisesti että tutkimusohjelmallisesti. Se antaa yhden perusjäsennyksen alan oppikirjoihin ja erottaa kasvatussosiologisissa tutkimusohjelmissä makrotason analyysin mikrotason tarkasteluista. Tehtäväluettelo itsessään on nähty metodologisesti merkityksellisenä, so. kokoavana näkökulmana. Erot eri tehtävien välillä on ymmärretty myös analyttisiksi, jolloin luettelo on näyttäytynyt synteetisomaisena. Yksimielisyyss tehtäväluettelosta on ollut vahvempi kuin yksimielisyyss siitä, mistä oikeastaan on puhe.

Alan kirjallisuudessa on Engeströmin (1970, 79) mukaan *“päästy melko suureen yksimielisyyteen”* koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä, perusfunktioista. *“Kasvatussosiologisessa kirjallisuudessa koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät teollis-*

tuneissa yhteiskunnissa jaotellaan yleensä kolmeen ryhmään...”, kirjoittaa Antikainen (1986a, 95). Kivinen ja Rinne (1995, 67) puhuvat koulutuksen yhteiskunnallisten yhteyksien “*perinteisestä*” jäsentämistavasta. “*Tavaksi on tullut jäsentää koulutuksen funktiot taloudellisiin tehtäviin, valikointi- eli selektiotehtävään ja kulttuurin siirtämistehtävään*”, toteavat puolestaan Lehtisalo ja Raivola (1986, 46–47). Jauhiaisen (1988, 463) mukaan “*(Perus)koulutukselle määritellään koulutussosiologiassa yleensä kolme yhteiskunnallista perustehtävää*”. Antikainen ym. (2000, 138) kirjoittavat, että “*koulutuksen tärkeimpiä funktioita ovat...*”.

Koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä on tullut suuressa määrin jaettu ja faktinen osa kasvatussosiologian perinnettä sekä kyseistä akateemista kenttää määrittävä tapa. Anonyymisyys, tehtävien yhdistyminen ei-keneenkään ja kytkeminen traditioon, yhdistää ne samalla nimettömästi kaikkiin, jotka määrittelevät itsensä kyseisen kentän kautta. Tavanomaista myös on, että funktioista puhutaan tehtävinä ja tehtävistä funktioina: “*Funktio on toisin sanoen järjestelmälle annetun tehtävän toimittamisesta syntyneet tulokset. Epäselvyyttä ei tuottane, jos funktio korvataan termillä tehtävä*” (Raivola 1982, 8).

Epäselvyys siitä, mihin funktio viittaa – tehtävään vai sen suorittamisesta syntyneisiin tuloksiin – ei ole ominaista yksinomaan kasvatussosiologialle. Funktiolla on Mahnerin ja Bungen (2001) mukaan yleisesti viitattu johonkin seuraavista: entiteetin sisäiset prosessit (funktio₁); entiteetin ulkoiset roolit järjestelmän osana (funktio₂); toiminnan tuottamat vaikutukset (funktio₃); vaikutukset, joilla on arvoa laajemman järjestelmän näkökulmasta (funktio₄); sekä järjestelmän selviytymisen kannalta merkittävät ja siksi valikoituneet toiminnot (funktio₅).

Antikaisen ym. (2000, 139) mukaan koulutuksen funktiot voidaankin ymmärtää muiden järjestelmien tarpeista juontuviksi välttämättömyyksiksi kuin myös koulutuksen vaikutuksiksi sekä edelleen koulutuspoliittisten kamppailujen tuloksina koulutusinstituutioille asettuviksi tehtäviksi. Vaherva (1983, 130) lisää tosiasiallisten vaikutusten rinnalle myös koulutuksen odotetut ja toivotut tulokset. Antikainen (1986b, 55) puolestaan erottaa yleiset tehtävät, joita koulutus suorittaa kaikissa olosuhteissa (uusintavat tehtävät), ja erityiset tehtävät, jotka juontuvat mm. harjoitettavasta koulutuspolitiikasta (esim. taloudellisen kasvun edistäminen, tasa-arvo, uusiin arvoihin soisaalistaminen). Kivinen ja Silvennoinen (2000, 51–52) huomauttavatkin, että löyhä puhe siitä miten koulutus toteuttaa “tehtäviään”, johtaa helposti harhaan; kaikissa koulu-

tuksen toteuttamisissa tehtävissä ei ole kysymys toimeksiannoista. Keskustelussa toisiinsa ovat sekoittuneet koulutuksen tehtävät ‘funktioina’, ‘toimeksiantoina’, ‘tuloksina’, ‘vaikutuksina’, ‘toimintana’ ja ‘toiveina’.

Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien erottaminen tapahtumien taustasta edellyttää jonkinlaisen käsitteellisen viitesysteemin käyttöä. Eri tehtävät näytetyvät vain erilaisten viitesysteemien valossa.

“Se, että koulu toimii nuorten työelämään siirtymisen hidastajana, näyttää työvoiman varastoinnilta tietyn taloudellisen rakenteen, yhteiskuntamuodon ja historiallisen kehityksen perspektiivistä. (...) Se, että edellä varastointifunktion yhteiskunnallista yhteyttä teoreettisesti hahmottavia tutkijoita löytyi vain marxismin piiristä, on ehkä ymmärrettävää, sillä suhteellisen liikaväestön ongelma on vain marxismille tyyppinen käsitys.” (Jolkkonen 1987, 82.)

“Koulutuksen perustehtäväksi on alettu paikantaa myös varastointi... (Antikainen ym. 2000, 156).

“Varmaa on, että joutoväen varastointi on eräs kouluttamisen tarkoitus” (Hyypä 1999, 239).

Kiinnostava tulkinta teoriasta johdettuna loogisena seuraamuksena, joka mahdollisesti tarjoaisi tilaisuuden koetella teorian pätevyyttä, kääntyy näin tosiasiaksi, joka kasvatussociologisena löydöksenä ymmärretään kaikille yhtäläisesti annetuksi. Ongelmaksi tulee se, miten ymmärtää tällaisten keskenään yhdenveroisten kasvatussociologisten löydösten tai totuuksien keskinäissuhde – säilyttää sekä idea eri tehtävistä että muodostaa niistä ydin koherentille tutkimusohjelmalle.

Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien luettelon osalta onkin huomautettu, että käytännössä koulutuksen eri tehtävät kietoutuvat toisiinsa ja että niitä voidaan pitää erillisinä vain analyttisessä mielessä (Kivinen & Rinne 1995, 67; ks. myös Antikainen ym. 2000, 139). Analyttisyyttä siinä merkityksessä, että yksittäisen tehtävän erottamisen taustalta on löydettävissä teoreettinen lähtökohta ja sen puitteissa harjoitettu käsitteellinen työ, ei kuitenkaan voi yleistää luettelon itsensä piirteeksi. Eri tehtävät on yksinkertaisesti koottu yhteen. Niitä ei ole johdettu yhdestä, joten niiden välillä on yhtä paljon analyttisiä eroja kuin on ullakolle koottujen tavaroiden välillä. Erottelut tehtävä-

luettelon eri tehtävien välillä eivät itsessään ole siis analyyttisiä. Väite erojen analyyttisyydestä tekee luettelosta asiallisesti joko yhtä todellisen tai todellisemman kuin ovat ne osatekijät (tehtävät, tähdet), jotka sen muodostavat. Tässä luettelo kasvaa osiaan merkittävämmäksi, konstelloituu.

Vaikka eri lähtökohdista johdettujen koulutuksen tehtävää koskevien käsitysten voikin ajatella leikkaavan toinen toistaan koulutuksen konkreettisessa "tuotoksessa" ja kietoutuvan siinä yhteen vastaavasti kuten luomiskertomuksen ja evoluutioteorian voi "nähdä" leikkaavan toinen toistaan orgaanisen maailman olioissa, ei näin nähdystä leikkautumisesta ole analyyttisten erottelujen perustaksi. Kysymys on puhtaasta kontingenttisuudesta ja mahdollisesta kiistasta oppineiden välillä. Käsitys, että koulutus toteuttaa monia tehtäviä, vastaa samanaikaisesti eri funktioihin, lieenee osuva, mutta myös tyhjä. Jolkkosen (1987, 83) mukaan koulutuksella voi olla monia erilaisia ja kenties myös keskenään ristiriitaisia tehtäviä; sen sisältö voi palvella yhtä päämäärää ja muoto täyttää toisia funktioita. Ongelmana on se, että siinä määrin kun emme analyyttisesti perustellulla tavalla tiedä, mitä kyseiset tehtävät ovat ja miten niiden viitesysteemit tulisi käsitteellistää, on tietomme tavoittamattomissa myöskin se tapa, jolla ne käytännössä kietoutuvat yhteen.

Kun koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät nähdään koulutuspoliittisen tavoitteenasettelun läpi, puhe erojen analyyttisyydestä enemmänkin peittää kuin paljastaa. Vaikka tavoitteet voivatkin olla toisistaan riippuvia siinä mielessä, että yhden tavoitteen toteutuminen edellyttää myös edistymistä joidenkin toisten tavoitteiden suunnassa, kysymyksessä on keskinäinen riippuvuus, ei loogis-käsitteellinen yhteys.

Koulun ja yhteiskunnan keskinäissuhteen kasvatussociologinen tarkastelu on nähty myös uudenaikaisena, aikaisempaa sisäänsä sulkevampana ja tässä mielessä synteisiä tavoittelevana tutkimusohjelmana. Takala (1995, 23) luonnostelee funktionalismin ja konfliktiteorian ylittävää lähtökohtaa, jossa koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen käytännön nähdään toimivan funktionalismin osoittamien yhteiskunnallisten ehtojen puitteissa.

Rinne ym. (1984) puolestaan tuovat esiin eri tulkintamallien avaamat ja täten toisistaan poikkeavat näkökulmat koulun yhteiskunnallisten yhteyksien tarkasteluun. Heidän mielestään yhteen tulkintaan sitoutuminen olisi yksipuolista. He huomauttavat, että kysymys on usein pelkästään erilaisista painotuksista, ei jyrkkärajaisista tarkastelutavoista. (Rinne ym. 1984, 17.)

Takalan (1983) mukaan erilaiset teorit yhdessä ilmeisen hyvin kattavat erilaiset mahdolliset koulutuksen yhteiskunnalliset määreet. Hänen mukaansa ei näytä todennäköiseltä, että teoreettisella tasolla voitaisiin enää tuoda esiin olennaisesti uusia näkökulmia koulutuksen ja muun yhteiskunnan välisten suhteiden tarkasteluun. Koulutuksen yhteiskunnallisten määreiden tarkastelu pelkästään jonkin yksittäisen teorian näkökulmasta sisältää hänen mielestään reduktionismin vaaran; koulutuksen yhteiskunnalliset määreet ovat kompleksinen kokonaisuus. (Takala 1983, 440–441.)

Pyrkimys erilaisten käsitteellisten lähtökohtien silloittamiseen on ajatukse-
na kannatettava, mutta vaikeasti toteutettavissa. ”Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -konstellatiossa tällainen synteesi jää pelkäksi illuusioksi. On selvää, ettei yksipuolisuuksien kokoaminen yhteen tarkoita askeltakaan monipuolisuuden suuntaan. Kysymys ei ole erilaisista painotuksista (ks. Rinne ym. 1984). Ajatus eriytyvistä painotuksista liittyy taustalle jaetun kokonaisuuden, so. koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien konstellation. Vaikka tehtäväluettelon kyky suojata reduktionismin vaaralta onkin epäselvää, yksittäisten teorioiden vaarallisuuden nostaminen esiin altistaa tässä tapauksessa pikemminkin perusteet-
toman kasvatussociologisen konstellation vaaralle.

Koulutuksen yhteiskunnallisten tehtävien luettelon konstelloitumiseen on mahdollisesti myötävaikuttanut se, että perusorientaatioltaan vahvasti mertonilaiseen analyysiin, jossa on pyritty jäljittämään koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät, on liitetty ei-mertonilainen kuva koulutuksen funktioista teoreettisesti tai koulutuspoliittisesti annettuina yhteiskunnallisina määreinä. Parsons-laisessa analyysissä funktiot tiedetään etukäteen, jolloin haasteena on selvittää niihin vastaavan järjestelmän rakenne tai eritellä jonkin yhdenlaisen kuvauksen alla annetun järjestelmän toimintaa niiden suhteen (ks. Kivistö & Vaherva 1979, 197–199). Mertonilaisessa analyysissä kohteena oleva toiminto tulee annettuna. Haasteena on selvittää se funktioiden kokonaisuus (ilmi-, piilo- ja häiriöfunktiot), joka sen toimintaan liittyy, ja täsmentää kyseisen funktionaalisen toiminnan vaikutukset sen itsensä kannalta. Kotikutoisessa lähtökohdassa, jossa tehtävät juontuvat teoreettisesta tai poliittisesta lähtökohdasta ja koulutus instituutiona puolestaan jäsenyyt arkijärjen mukaisena tai redusoiuu pelkästään tuotokseksi, ei jää tilaa kysymykselle koulutuksen ja sen jonkin osan eri funktioista tai kysymykselle järjestelmän todellisesta rakenteesta. Niin todelli-

sia funktioita ja niiden seuraamuksia kuin myös järjestelmän varsinaista rakennettakin koskevat tutkimustehtävät sulkeutuvat kehyyksen ulkopuolelle.

“Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -konstellation piilofunktiot

Merton (1967, 57) muistuttaa, että sadetanssin ilmifunktio kuuluu meteorologiaan, sen piilofunktio sosiologiaan. Voidaankin nähdä niin, että jos sadetanssi toteuttaisi ilmifunktion ja meteorologia kykenisi osoittamaan miten sadetanssi aikaansaa sateen, tekisi se samalla tyhjäksi ajatuksen piilofunktioista, joiden kautta hakea sosiologista selitystä kyseisen tavan säilymiselle. Tässä pohdinnan kohteena olevan “koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -konstellation kohdalla on mahdollista edetä vastaavasti.

Jos tehtäväluetteloon yhdistetään jokin totuusarvo tai jokin metodinen merkitys, sen säilyminen voidaan selittää metodologian kautta. Siltä osin kuin tehtäväluettelon olemassaoloa ei ole mahdollista ymmärtää sen totuudellisuuden tai metodisen toimivuuden kautta, on syytä pohtia asiaan liittyviä mahdollisia piilofunktioita ja hakea selitystä sosiologiasta.

Luettelo koulutuksen yhteiskunnallisista tehtävistä näyttäytyy kasvatussosiologisena löydöksenä ja tosiasiana. On kuitenkin vaikea nähdä, että kysymys olisi vaikeasti kiistettävissä olevista tosiasioista. Pelkästään se, että koulutukseen liitetään monia erilaisia yhteiskunnallisia tehtäviä, vie pohjaa pois niistä jokaiselta. Pintapuolinen tarkastelu osoittaa, että kysymys on teoreettisista, sosiologisesta tutkimusperinteestä johdetuista merkityksistä ja tulkinnoista, joiden suhteen koulu on puolustuskyvytön. Vaikka aikaansaadut tulkinnot tavoittaisivatkin adekvaatisti koulun yhteiskunnalliset määreet tai yhteiskunnallisen merkityksen ja luonnehtisivat näin koulun ja yhteiskunnan keskinäissuhdetta, on totuusarvon liittämistä kvalifiointia, valikointia, integrointia tai varastointia koskeviin väitteisiin lähinnä tutkimuksen lähtökohdaksi, ei sen tulokseksi.

“Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -luettelon metodisen merkityksen osalta on viitattu lähinnä sen tarjoamaan monipuolisuuteen yhdistävänä näkökulmana, kykyyn suojata yksipuolisuudelta ja asioiden ylyksinkertaista-

miselta. Tältä osin luettelo on ajateltu kokonaisuutena adekvaatimmaksi suhteessa koulutuksen yhteiskunnallisten määreiden kompleksisuuteen kuin mitä sen yksittäiset osat sellaisenaan ovat. Valitettavasti tehtäväluettelo on metodisesti kykenemätön sovittamaan yhteen erilaisia tulkintoja. Epäanalyyttisena koonoksena se pikemminkin säilöö ja sementoi kuin edistää sisäänsä sulkevampien teoreettisten kehysten kehittelyä, enemmänkin vääristää eroavuuksia kuin edistää lähtökohtien jakamien piirteiden tunnistamista. Yksipuolisuuksien esittäminen toinen toistensa rinnalla ei riitä muuntamaan yksipuolisuutta monipuolisuudeksi. Aikaansaannoksesta ei täten ole yhdistäväksi vaan ainoastaan erot säilyttäväksi tekijäksi.

Sille, miksi tehtävät on jossakin vaiheessa koottu yhteen ja tehtäväluettelosta on kehkeytynyt ja kiteytynyt omanlaisensa konstellaatio, ei helposti löydy rationaalista, totuudellisuudesta tai metodisesta merkityksestä nousevaa syytä. Luettelo on mahdollisesti alun perin syntynyt tuntemattomasta syystä, mahdollisesti jopa puhtaan väärinymmärryksen seurauksena, mutta valikoitunut ja säilynyt siksi, että se täyttää tehokkaasti jonkin erityisen funktion tai joukon funktionta. Parsonslaisessa kehityksessä tulisi kysyä, miten kyseinen kasvatussociologinen konstellaatio ilmenee ratkaisuna sopeutumisen, päämäärän saavuttamisen, integraation ja toimintamuodon säilyttämisen ongelmiin. Mertonilaisittain olennaista olisi nostaa esiin se piilofunktio, jota aikaansaatu konstellaatio palvelee. Adekvaatin funktionaalisen analyysin sijaan voin tässä hahmotella vain joitakin mahdollisia etenemissuuntia.

Tehtäväluettelo-konstellaatio muistuttaa siitä, mikä oikeasti on koulutus-sociologista tutkimusta makrotasolla. Muistisäännön tavoin se auttaa erottamaan sen, mikä on olennaista ja millä on perustava merkitys koko kentän ja sillä työskentelevien kannalta. Toteemin tavoin se erottaa muista akateemisista heimoista. Konstellaatio toimii ryhmäjäsenyyden symbolina ja kulttuuripääomana jäsenyyden taustalla. Kanssakäymisessä se toimii emotionaalisen energian lähteenä. (Ks. Collins 1988, 192–203, 361–365.)

Vastaavasti kuten maastossa liikkuvat orientoituvat ympäristöönsä havaittavien maamerkkien avulla, suhteuttaa tehtäväluettelo yksittäisiä tutkimus- ja teorianmuodostushankkeita aikaisempiin, rinnakkaisiin ja tuleviin hankkeisiin. Oma pyrkimys tulee sen kautta osaksi niin edesmenneiden, oman ajan kuin tulevienkin kollegoiden hankkeita. Ajallinen ja maallinen kytkeytyy näin ikuiseen sekä oman tradition ytimeen. Konstellaatio ilmentää sekä elävää tradi-

tiota että tekee jo saavutetusta kuolemattoman. Kun yhteiskunnallisten määreiden kartoittamistyön esitetään tulleen olennaisilta osiltaan jo tehdyksi, alleviivaa tämä sekä riskin että onnistumisesta odotettavissa olevan palkkion suuruutta. Tästä valmiudesta voidaan johtaa professiolle oma ”lähetykskäsky”: käyttäkää hyväksi, soveltakaa (ks. Huotari 1999). Työskentely luettelon itsensä ympärillä saa perustavan professionaalisen merkityksen.

”Listaan voi vielä lisätä viime vuosina vahvasti keskusteluun tunkeutuneen tehtävän... (Kivinen & Rinne 1995, 67).

”Koulutuksen tehtäviä käsittelevä luku 5 edustaa kasvatussosiologian perinteistä ydintä, jota eri tutkijat ovat yrittäneet saada toinen toistaan vakuuttavampaan järjestykseen” (Antikainen ym. 2000, 11).

Luettelon jatkamisen, jalostamisen, kiillottamisen ja puhdistamisen vastapainona siihen yhdistyy tietty koskemattomuus, loukkaamattomuus ja pyhä kunnioitus. Konstellaation yksittäisiä oppeja on mahdollista muokata, tämentää tai pyrkiä uuden, tulevan reliikin liittämiseen vanhojen rinnalle, mutta konstellaatiolla itsellään on näitä perustavampi merkitys akateemisen identiteetin muodostuksessa ja säilyttämisessä. Se on helppo jakaa ja palauttaa mieleen. Siinä olemassaolon tarkoitus ilmenee kiteytyneessä muodossa ja se antaa uskoa vaikeina aikoina.

Nähdäkseni spekulointi mahdollisilla piilofunktioilla on uskottavan sosiaali-tieteellisen selittämisen sijasta tuomittu jäämään ilmiön sosiologisoinniksi. Kysymys on yksinkertaisesti siitä, ettei käytettävissä ole sellaista tietämystä, joka auttaisi käsitteellisesti tämentämään viitesysteemit, joita ilman funktioiden liittäminen yhteiskunnallisiin instituutioihin ja toimintoihin on tuomittu jäämään hämäräksi ja epämääräiseksi. Pohdinta kuitenkin antaa osviittaa siitä, että ”koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -konstellaatio voisi sujuvasti olla käsitteellistettävissä esimerkiksi (1) sosiaalisena rakenteena, joka resurssoi toisia toimintoja ja rajoittaa toisia; (2) kenttää konstituivana periaatteena, joka valtauttaa yhdenlaisia pyrkimyksiä ja vie oikeutusta toisilta; (3) repertuaarina, joka erottaa asiantuntijapuheen maallikkopuheesta; tai (4) tietoisuuden ulkopuolisena jaettuna tosiasiana, joka antaa viitekohdan ja merkityksen omille pyrkimyksille. Puheena oleva ”koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -konstellaatio pikemminkin rajoittaa hedelmällistä kasvatussosiologista koulutuk-

sen analyysia makrotasolla kuin tarjoaa siihen resursseja. Yksinkertaisesti kysytään hedelmättömiä kysymyksiä, käytetään energia teoreettisen umpikujan kulkemiseen, käsitetään se ainoaksi mahdolliseksi omaksi tieksi ja erehdytään olemaan kiitollisia siitä, että reitti on jo valmis ja koko matkaltaan viitoitettu.

Yhteenveto

Konstellaation ajatuksen sovittaminen kotimaisessa kasvatussociologiassa laajalti viljellyn, koulutuksen yhteiskunnallisia tehtäviä koskevan luettelon tulkintaan jäsentää ilmiötä uudelleen tavalla, joka on väistämättä vieras kohteena oleville teksteille. Juuri tämänkaltaisen vieraus osoittaisi sellaista mahdollista tiedonlisää, jonka toimintojen piilofunktioiden analyysi voi Mertonin (1967) mukaan sosiologiassa tuottaa, ja joka tekee sosiologiasta tiedettä. Funktionalistisen ajattelun yksi etu lienee se, että siinä vaiheessa, kun on mahdotonta ymmärtää jotakin käytäntöä teknisen rationaalisuuden näkökulmasta – tässä tapauksessa tehtäväluettelon metodologinen merkityksellisyys – piilofunktioiden ajatus auttaa analyysiä eteenpäin. Kun kyseessä oleva toiminto ei ole siis voinut säilyä siksi, että se teknisesti täyttäisi siihen liitetyn tehtävän, so. toimisi esimerkiksi integroivana näkökulmana, täytyy sen funktion olla toisaalla. Olenaisemmalta kuitenkin näyttäisi se, ettei analyysi typisty pelkästään siihen, että kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä saadaan annettua uusi, sosiologisesti mielekäs selonteko. Tämä ei sellaisenaan lisää tietoaamme maailmasta vaan osoittaa lähinnä erityistä lukutaitoa, kykyä käyttää annettuja käsitteitä ilmiöiden merkitsemiseen sekä kertoa näin aikaansaatu tarina. Niin välttämättömiä kuin nämä taidot ovatkin, adekvaatin sosiaalitieteen näkökulmasta niiden riittävyyttä on syytä epäillä.

Oma käsitykseni on, ettei ”koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät” -konstellaatiosta ole edistämään alan tutkimusta ja teorianmuodostusta kestävä, ulkoisten tavoitteiden saavuttamista edesauttava kasvatussociologisen tutkimusohjelman ytimenä. Tehtäväluetteloon, kuten tähtiinkään, ei ole syytä lukea enempää kuin ne kykenevät kantamaan. Koulutuksen ja yhteiskunnan keskinäissuhteen tutkimusta nähdäkseni edistäisi jo se, että irrottauduttaisiin perusteettomista tehtäväluetteloon yhdistetyistä olettamuksista: (1) erot eri teh-

tävien välillä ovat analyyttisiä; (2) luettelossa toteutuu jonkinlainen teorioiden ja näkökulmien integraatio; (3) uusien tehtävien liittäminen luettelon jatkoksi on erityisen ansiokasta; ja (4) luettelon vaihtoehtona on yksipuolisuus tai osatotuudellisuus. On aika myöntää, että puheena oleva kasvatussosiologinen konstellatio on tehnyt institutionaalisen tehtävänsä, tullut esteeksi intellektuaalisille tehtäville ja saa siksi nyt mennä.

Lähteet

- Antikainen, A. 1986a. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, A. 1986b. Suomalainen koulutusjärjestelmä sosiaalisena instituutiona – kasvatussosiologisen näkökulman hahmottelua. Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) *Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen* (3. painos). Helsinki: Gaudeamus, 35–74.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Collins, R. 1988. *Theoretical Sociology*: San Diego: Harcourt Brace Jovanowich.
- Davis, K. 1967. The myth of functional analysis as a special method in sociology and anthropology. Teoksessa N. Demerath & R. Peterson (toim.) *System, Change, and Conflict*. New York: Free Press, 397–402.
- Demerath, N. 1967. Synecdoche and structural functionalism. Teoksessa N. Demerath & R. Peterson (toim.) *System, Change, and Conflict*. New York: Free Press, 501–518.
- Engeström, Y. 1970. Koulutus luokkayhteiskunnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Gouldner, A. 1967. Reciprocity and autonomy in functional theory. Teoksessa N. Demerath & R. Peterson (toim.) *System, Change, and Conflict*. New York: Free Press, 141–169.
- Hempel, C. 1965. *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. New York: The Free Press.
- Homans, G. 1964. Bringing men back in. *American Sociological Review* 29 (5), 809–818.
- Huotari, V. 1999. Reduktionismi sosiaalisena ohjelmana ja koulutussosiologian institutionaalinen ehdollistuminen. *Kasvatus* 30 (1), 65–80.
- Hyypä, H. 1999. *Varanto varastossa*. Turku: Painosalama Oy.
- Jauhiainen, A. 1988. Terveestä ruumiista terveeseen sieluun: peruskoulutuksen uusintamisjärjestelmien muotoutuminen. *Kasvatus* 19 (6), 463–474.
- Jolkkonen, A. 1987. Koulutuksen varastointihypoteesi. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 17.

- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 66–106.
- Kivinen, O. & Silvennoinen, H. 2000. Koulutushyvän jakautuminen: koulutuksen vaikuttavuusmekanismit. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 51–69.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1979. Kasvatussosiologia (4. uudistettu painos). Jyväskylän yliopisto: Gummerus.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. WSOY: Porvoo.
- Mahner, M. & Bunge, M. 2001. Function and functionalism: a synthetic perspective. *Philosophy of Science* 68 (1), 75–94.
- Merton, R. 1967. Manifest and latent functions. Teoksessa N. Demerath & R. Peterson (toim.) *System, Change, and Conflict*. New York: Free Press, 9–75.
- Nagel, E. 1967. A formalization of functionalism. Teoksessa N. Demerath & R. Peterson (toim.) *System, Change, and Conflict*. New York: Free Press, 77–94.
- Parsons, T. 1975. The present status of structural-functional theory in sociology. Teoksessa L. Coser (toim.) *The Idea of Social Structure. Papers in Honor of Robert K. Merton*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich, 67–83.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:24.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1984. Lähtökohtia peruskoulun yhteiskunnallis-historiallisen muotoutumisen tutkimukseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:11.
- Takala, T. 1995. Johdanto. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY, 10–29.
- Takala, T. 1983. Koulutuksen yhteiskunnallisten määreiden tutkimuksesta. *Kasvatus* 14 (6), 440–443.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:1.

II

Koulutuspolitiikka

Risto Rinne

KANSALLISEN KOULUTUSPOLITIIKAN LOPPU?

Syöttö

Tässä Reijo Raivolan elämäntyölle sekä hänen koulutuspoliittiselle ja kansainväliselle kiinnostukselleen omistetussa artikkelissa tarkastellaan kansallisen koulutuspolitiikan riippumattomuutta, voimaa, omalakisuuutta ja mahdollisuuksia globalisoituvan maailman oloissa. Artikkelin lähtee liikkeelle globalisoitumisen kummastelusta, luonnehtii sitten uusliberalistisen koulutuspolitiikan olemusta, siirtyy tarkastelemaan tuon politiikan rantautumista Suomeen ja tämän seuraamuksia, ja päättyy pohdiskelemaan uuden politiikan moraalia. Artikkelin lomaan sirotellut lainaukset ovat peräisin Euroopan Unionin rahoittamasta tutkimushankkeesta Educational Governance, Social Inclusion and Exclusion in Europe (EGSIE), jonka suomalaisesta osuudesta vastasin kollegoideni Hannu Simolan ja Joel Kivirauman kanssa (ks. esim. Simola, Rinne & Kivirauma 2002). Lainaukset ovat keskeisiltä suomalaisen koulutuspolitiikan tekijöiltä – keskeisiltä politiikoilta, ministeriöiden ja keskusvirastojen virkamiehiltä sekä etujärjestöjen edustajilta ja joidenkin kuntien koulutoimenjohtajilta – vuonna 2000 kerätystä haastatteluaineistosta. Tuota puhetta kertyi Suomen osalta vajaa tuhat sivua.

Rajaton pallo

Kristillisen ajanlaskun kolmannen vuosituhannen alussa monet historiallisesti merkittävät tapahtumat ovat muuttaneet inhimillisen elämän sosiaalista maisemaa. Teknologinen vallankumous eritoten informaatioteknologian alueella muotoaa kiihtyvällä vauhdilla uudelleen yhteiskuntien materiaalista perustaa. Taloudesta on kaikkialla maailmassa tullut keskinäisesti riippuvaa ja talouden, valtion ja yhteiskunnan suhteet ovat perusteellisesti uudelleenrakentumassa. Neuvostojärjestelmän kaatuminen ja kylmän sodan vaimeneminen ovat syvältä muuttaneet globaalia geopolitiikkaa korostaen USAn ja läntisen jälkiteollisen liittoutuman maailmanherruutta. Kapitalistinen talousjärjestelmä on myös itsessään kokenut rajun mullistuksen, jossa joustavat johtamisjärjestelmät, vallan hajautus ja erilaiset verkostolliset yhteenliittymät ovat tulleet yritysmaailmassa tärkeään asemaan. Työväenliikkeen ja ammattiyhdistysten vaikutusvalta on oleellisesti heikentynyt, työ ja työsuhteet yksilöllistyneet ja eriytyneet ja naiset ovat suuressa mittakaavassa siirtyneet työmarkkinoille. Manuel Castells (1997, 1–3) monien muiden mukana väittää, että ihmisten identiteetistä on samalla tullut yhä pääasiallisempi elämää jäsentävä merkityksen lähde tänä historiallisena aikana, jota luonnehtii laajalle levinnyt organisaatioiden hajoaminen ja instituutioiden legitimaatioiden häviäminen ja jolloin suuret sosiaaliset liikkeet ja kulttuuriset ilmaukset kuihtuvat pois.

Globalisaatiota on käytetty selittämään vähän kaikkea maan ja taivaan kannella: laskevia palkkoja, opiskelijamaksujen käyttöönottoa, matkustajavirtojen kasvua, valuutansiirtoja, työsopimusten muuttuvia muotoja, urheilun luonnetta, julkisen sektorin supistumista tai uutta ympäristöpolitiikkaa. Käsite on kasvanut sellaisiin mittoihin, että voidaan oikeutetusti kysyä, onko siitä enää mihinkään. (Brown 1999, 5.) Viitaten Harveyn ”globaloney”-käitteeseen Stephen Ball (1998, 120) huomauttaakin, että globalisaatio-teesin avulla selitetään tänä päivänä kaikkea ja mitä tahansa ja se on läsnä kaikkialla nykyisessä koulutuspolitiikka-analyysissäkin.

Globaali on silti tärkeä nykyisyyttä luonnehtiva maailmanlaajuinen ilmaus. Nykyajan ”globaali talous” on syytä tietoisesti erottaa siitä ”maailman taloudesta”, jonka kehityskulkua ja laajenemista mm. Ferdinand Braudel ja Immanuel Wallerstein ovat osuvasti kuvanneet. Globaali talous on tämän meitä ympäröivän ja meissä ilmenevän kolmannen vuosituhannen taloutta, joka on

informaatioteknologian avustuksella ylittänyt ajan ja tilan rajat; ”jolla on kyky työskennellä reaaliajassa planetaarisessa mittakaavassa” (Castells 1997, 92).

Waltersin ym. (1997) mukaan globalisaation voimat minimoivat kansallisia eroja, madaltavat raja-aitoja ja tekevät kansallisvaltioista ja niiden taloudesta aiempaa merkityksettömpiä. Kansallisvaltioiden asema onkin parin viime vuosikymmenen aikana syvältä muuttunut. Vanhan kansallisvaltion makrotaloudellista suunnittelua, sen kollektiivista hyvinvointivaltioideaa ja sen kansalaisten kollektiivista identiteettiä horjuttaa Mannin (1997) mukaan uudenkaltaisen kapitalismi, joka on nyt ”globaalia, ylikansallista, jälkiteollista, tietointensiivistä, kulutusorientoitunutta, uusliberalistista ja uudelleenrakennettua”. Ympäristö- ja väestökysymyksistä on tullut senkaltaisia uhkia, joita ei kyetä hoitamaan yksittäisten valtioiden voimin. Uudet identiteettipolitiikat ja uudet sosiaaliset liikkeet ovat hänen mukaansa tuottamassa uudenlaisia sekä ylikansallisia että paikallisia identiteettejä, jotka eivät enää kiinnity yhteen maahan ja yhteen kansakuntaan. Näistä kaikista on Mannin mukaan syntymässä uusi ”kansainvälinen kansalaisyhteiskunta”.

Haastattelussaan vuodelta 2000 Pohjoismaiden Grand Old Man, koulutustutkija Torsten Husén katsoo 84 ikävuoden kokemuksellaan, että omistautuminen kansalliselle koulutukselle on nykyisessä yhteiskunnassa vähentynyt samaan aikaan kun kansakuntien koulutusrakenteet, opetussuunnitelmat ja opetusjärjestelyt ovat lähentyneet toisiaan. Hänen mukaansa ei ole epäilystäkään siitä, että koulutusjärjestelmien globalisoituminen on etenemässä kiihtyvällä vauhdilla. Lisäksi hän väittää, että Skandinavian maat ovat ”amerikkalaistuneet” muuta Eurooppaa nopeammin. (Lingens 2000, 35, 134, 146.)

”Jos joku olisi kertonut minulle 20 tai edes kymmenen vuotta sitten, että meillä Ruotsissa tulisi olemaan kasvava yksityinen koulutussektori, en olisi uskonut häntä” (Lingens 2000, 153).

Husénin näkymä ja huoli skandinaavisen koulutusmallin ja Ruotsin kansallisen koulutuksen himmenemisestä ei ole yksinäinen. Etenkin aikakautemme jälkimodernia luonnetta korostavat tutkijat näkevät, että kansallisilla hallituksilla ei näytä enää olevan valtaa päättää omista koulutusjärjestelmistään. Hallitukset ovat lisääntyvästi ja usein vapaaehtoisesti luovuttamassa päätäntävaltaa ja hallinto-oikeuksia yhtäältä ylikansallisille järjestöille ja toisaalta paikallisille

elimille ja kuluttajille. (Chubb & Moe 1990; Sultana 1995; Usher & Edwards 1994.)

Aina 1980-luvulta asti perus-, keski- ja osin korkea-asteenkin koulutusta ja sen muutosta voitiin vielä tarkastella ja ymmärtää pääasiallisesti kansakuntien sisäisten voimien ja kamppailujen avulla. (Husén & Kogan 1984; Marklund 1984.) Holger Daunin (1997) mukaan selkeähkö käänne on tapahtunut tämän jälkeen. Koulutuksen uudelleenjärjestelyt eivät ole enää ymmärrettävissä edes pääosin kansallisen koulutuspolitiikan voimakentillä käytävistä kamppailuista käsin, vaan yhä vankemmin osana maailmanlaajuisista globaalia muutosta.

“... OECD sillä et se nostaa tiettyjä asioita niinku painoks ja ministereitten tapaa-minen siinä OECD:n puitteissa säännönmukaisesti on toki hyvin tärkeä semmonen foorumi. Ja Education at a Glance -julkaisu niinkun eräänlaisena tuotteena siitä. Ja OECD:n piirissä toimeenpannut eräät kansainväliset oppimissaavutusmittaukset, niin kyllä niillä on hyvin keskeinen merkitys, kun ne tuo eräänlaisia lukuja näkyviin ja siihen voidaan sitte verrata muuhun maailmaan. Että OECD on tärkeä, EU nykyisin, vaikka se sanookin, että kullakin maalla on oma koulutuspolitiikkansa niin kyllä se semmonen uniformistinen tekijä on iso, koska maasta toiseen muutto on entistä yleisempää ja ei ne koulutusjärjestelmät kovin erilaisii voi olla. Vaikka kukin maa saa päättää omistansa niin siitä huolimatta on järkevää mukauttaa niin, että se maasta toiseen muutto, joka on koko EU:n idea, et sitä helpotetaan, niin voi toteutua, niin kyllä se yhtenäistää tätä koulutusjärjestelmää.” (Opetushallinnon korkea virkamies 1.)

Samalla kansallisten koulutusjärjestelmien toisistaan eroavat luonteenlaadut ovat heikkenemässä. Kuten kansallisvaltiot näyttävät uudessa maailmanjärjestyksessä olevan muodostumassa entistä vähäpätöisemmiksi tekijöiksi, samoin koulutuksesta alkaa tulla yhtäältä standardoitua ja toisaalta räätälöidyn yksilöllistettyä koulutustavaraa globaaleilla maailmanmarkkinoilla. Koulutusta aletaan välittää ja kaupata erilaisten sateelliittien, kaapelikanavien ja internettien kautta kuten mitä tahansa kaupallista tuotetta. Koulutuksesta tulee kulutustavaraa ja se irtoaa perinteisiltä institutionaalisilta ja kansallisilta juuriltaan. Kun kansallisten hallitusten ote koulutuksen kontrollista kirpoaa, astuvat tilalle yhtäältä ylikansalliset ja toisaalta paikalliset normit. Tällöin voidaan nähdä vaarantuvan koulutuksen kansallisvaltioihin kytkeytyneen historiallisen tehtävän siirtää kansallista kulttuuria ja uusintaa kansallista työvoimaa. Koulu-

tusta ei voi enää menneeseen malliin kansallisesti kontrolloida eikä sen avulla voi puolestaan kontrolloida kansaa. Koulutus on kadottanut suuressa määrin asemansa yhteiskunnallisen uusintamisen välineenä ja suurenluokan kansallisen insinööritaidon työkaluna (Usher & Edwards 1994). Rankimmat näkijät väittävät peräti, että “kansallisen koulutuksen olemassaolo on päättyvässä” (ks. Green 1997, 3, 130).

“... Ja valtasuhteet on muuttunu toisel tavallaki, sil taval että tää kansainvälistyminen, globalisaatio, mitä nimitystä nyt käytetäänkään, niin se vie, murenee, se vie pohjaa pois tämmöseltä niinku kansallisvaltion itsenäiseltä päätöksenteolta. Eli kansallisvaltioiden rooli ylipäätään näyttää et se on heikentymässä ja taas sitte markkinavaimien, taikka kapitalismin voima on tää, se on saanu niinku uutta, kaikkein liikkuvimpana tuotantotekijänä se on saanu niiko uutta niinko voimaa suhteessa taas siihen vastapuoleen eli tähän hyvin vähän liikkuvaan niinku työn organisointiin ja työvoiman organisointiin.” (Korkea hallintovirkkamies.)

Globalisaation merkitys kansallisiin koulutuksen ja talouden kehityksen kysymyksiin voidaan Brownin ja Lauderin (1996) mukaan tiivistää kelpoisuuden (eligibility), sitoutumisen (engagement) ja vaurauden luomisen (wealth creation) pelisääntöjen muutosta koskeviin kysymyksiin.

Kelpoisuuden osalta yksittäiset hallitukset, jopa vahvimmat niistä ovat menettäneet voimaansa kontrolloida tai ohjata monikansallisten yritysten toimintoja ja ylläpitää omien taloudellisten rajojensa eheyttä. Tästä on seurannut “keynesiläisen kapasiteetin” menettäminen eli kansallisvaltiot eivät kykene enää omin voimin kelpollisesti harjoittamaan omaa riippumatonta elvyttävää politiikkaa, kuten Stephen Ball (1998, 120) asian ilmaisee. Samaan hengenvetoon hän kuitenkin varottaa omaksumasta “voimattoman valtion myyttiä”, sillä globalisaatiossakin eri kansallisvaltioiden kelpoisuudet ja kapasiteetit vaihtelevat.

Sitoutumisen osalta kansallisvaltiot ovat yhä lujemmin sitoutuneet yhteisiin suuriin projekteihin, ylikansallisiin yrityksiin ja järjestöihin sekä niiden tekemisiin päätöksiin. Kansallisvaltiot ovat esimerkiksi Euroopan Unionin sisällä olleet pakotetut luovuttamaan merkittävän osan päätäntävaltaansa ylikansallisille järjestöille ja niiden lakiasäätävälle elimille.

Vaurauden luomisen osalla koko perinteinen kansallisvauraus alkaa olla osa maailmantaloutta ja pörssikurssien kehitystä. Pääoman ja tavaroiden vapaa

liike ei globaalissa maailmassa toteudu kansallisvaltiollisten päätösten ja kansallisvaltioiden säätelemien omistussuhteiden kautta.

Mutta on toki olemassa myös toisenlaisia ajattelumalleja. Kun pääoma, tavarat ja ajatukset tulevat yhä enemmän globaaleiksi, ja kun ihmiset ja heidän taitonsa kuitenkin jäävät harvoiksi kansallisesti juurtuneiksi resursseiksi, saat-
taa käydä niinkin, että hallitukset alkavat nähdä koulutuksen yhdeksi kaikkein tärkeimmistä ja tehokkaimmista kansallisen politiikanteon jäljellejääneistä välineistä. "At its core, capital is global. As a rule, labor is local." (Castells 1997, 475.) Koulutusta aletaankin korostaa kansallisen kilpailukyvyyn olennaisimpana osana globaaleilla maailmanmarkkinoilla. Koulutus aletaan uudelleen nähdä avainkeinona tuottaa yhteiskunnallista yhtenäisyyttä ja kansalaisidentiteettiä. Maallistuneissa yhteiskunnissa, joita luonnehtii kulttuurinen hajanaisuus sekä yhä vähemmän yhteisyyttä ja sosiaalisia sidoksia tuottava perheinsituutio, ei oikeastaan ole jäljellä mitään muita instituutioita toteuttamaan yhteiskunnallisen integraation tehtäviä. Tällöin ei löydy evidenssiä kansallisten koulutuslaitosten katoamisesta, vaan yhtälailla niiden aseman korostumisesta, joskin yhtäaikaaisesti globalisoitumisesta (Green 1997, 4).

Monet todisteet osoittavat, että kansallisten hallitusten säädökset ja politiikka vaikuttavat kansainvälisen talouden rajoituksiin ja rakenteeseen.

"Ei ole eikä ole näköpiirissä täydellisesti integroituneita työvoiman, teknologian, hyödykkeiden ja palveluiden maailmanmarkkinoita niin kauan kuin kansallisvaltiot tai niiden yhteenliittymät kuten Euroopan Unioni ovat olemassa ja niin kauan kuin on olemassa hallituksia, jotka puolustavat alueidensa kansalaisten ja yritysten toimintaoikeuksia globaalissa kilpailussa." (Castells 1997, 98.)

Tony Brown (1999, 19) huomauttaa siitä ironiasta, että samaan aikaan kun monenkaltaiset postmodernit kirjoittajat juhlivat meidän todistavan sellaisten kollektiivisten käsitteiden kuin modernin, kapitalismin ja luokan loppua, he samalla tuottavat uutta ortodoxiaa ylentämällä käsitteitä kuten globalisaatio, teknologia, markkinat ja joustavuus.

Eikä globalisoituminen ole niin itsestäänselvästi myöskään paikallistumisen absoluuttinen vastakohta. Kun tiedosta ja mediasta on tullut globaalisti keskinäisessä ajattomassa yhteydessä olevaa, ja ohjelmat ja viestit kiertävät globaaleissa verkostoissa, me emme enää "elä maailmankylässä, vaan globaalisti tuotetuissa ja paikallisesti levitetyissä räätälöidyissä mökeissä" (Castells 1997, 341).

“... jos tällä tavalla näitä tutkintoja, lainausmerkeis anteeks, huorataan, niin niin silloin niitten relevanssi häipyy ja sillen voi ruveta tulemaan sitte tällasia toisentyyp-pisiä. Kyllä meil on mahollisuus minä päivänä tahansa pistää teollisuuteen omat tutkinnot jos halutaan, mut ei siin oo mitään järkee koska me haluamme että niil on, niil on tietty yleispätevyys täs yhteiskunnassa. Ja sitte, sitä paitsi ni ne tulee senkin vuoksi säilymään että, et tuota yks konsti tähän liikkuvuuteen EU:n sisällä on just tää tutkintojen vastaavuuden tunnustaminen ja, ja mä luulen vaan että siinä, siinä vaikka puhutaan kuinka tästä subsidiariteetista ja tuota että kansalliset valtiot hoitaa itte tän koulutuspolitiikkansa ni, ni mäkin sen verran tuolla Brysselissä käynyt että, et kaikki toimenpiteet on siihen suuntaan että ollaan niin kun yhden-mukaistamassa näitä säädösjärjestelmiä.” (Korkea työmarkkinaosapuoli 2.)

Uusi maailmanjärjestys asettaa kansalliset hallitukset tosiasiallisesti hyvin risti-riitaisiin tilanteisiin. Globalisaation tuomat paineet näkyvät kaikkialla yhden-mukaistuvana politiikkana. Globalisaatiota ajavat voimat edellyttävät hallin-tapiirissään vakauden tasapainon ja kurinalaisuuden periaatteiden noudattamis-ta vähintäänkin talouden alalla (Väyrynen 1999, 185–186). Nämä samat vaati-mukset asettuvat myös talouden reunojen yli, jotta talouden vakaus ja toiminta-edellytykset voitaisiin taata.

Uusliberaali¹ pallo

Sodan jälkeiset vuodet on ympäri Eurooppaa rakennettu hyvinvointivaltiota, joskin mallit ovat vaihdelleet. Kun Pohjoismaat ovat rakentaneet ns. universaalin sosiaali- ja koulutuspolitiikkaan perustuvaa “sosialidemokraattiseksi” kutsut-tua malliaan, ovat mannermaat ja eteläisen Euroopan maat rakentaneet kon-servatiivis-katolilaista hyvinvointimalliaan, joka on ollut selvästi residuaalimpaa ja vähemmän tuloja uudelleenjakava sekä sosiaali- ja koulutusetuuksia kaikille takaava. Kolmantena mallina esiintynyt liberaali anglo-amerikkalainen hyvin-vointivaltiomalli on nojannut vahvimmin markkinoihin ja vähiten valtion

¹ Ehkä on syytä todeta Raija Julkusen (2001a, 48) sanoin, että “Meillä Suomessa uus-liberalismi on tabu, mutta englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa arkipäivää”.

vahvaan ohjaukseen, mutta yhtäkaikki sekin on rakentanut omanlaistaan hyvinvointiyhteiskuntaa (ks. Esping-Anderssen 1990; 1999).

1980-luvulta lähtien ajatus vahvasta hyvinvointivaltioista on kyseenalaistettu. Uudessa poliittisessa diskurssissa etenkin Pohjoismaissa esiintyneet hyvinvointiyhteiskunnan ylevät tavoitteet – tasa-arvo, turvallisuus, yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus – on alettu nähdä valtion harjoittamana holhouksena, virka- valtaisuutena, kansalaisten oma-aloitteisuuden ja omavastuisuuden tuhoamisena sekä julkisten varojen katteettomana tuhlaamisena. Uusi politiikka on vaatinut valtiota vetäytymään ja karsimaan julkisia palveluja. Valtion koneistoja on syytetty liian laajoiksi ja tehottomiksi. Uudistajia on innottanut iskulause *“doing more with less”*. Julkisenkin toiminnan malliksi on nostettu yritystoiminta, jolloin kansallisvaltioiden erityisessä suojelussa olleista koulutuksesta, terveydenhoidosta ja sosiaalityöstä kuin postilaitoksesta ja rautateistäkin on haettava kustannustehokkuutta ja voittoja (ks. Hilpelä 2001; Rinne 2001).

1980-luku on ollut vedenjakaja, josta lähtien useimpien hyvinvointivaltioiden politiikassa on siirrytty kasvusta karsinnan, rajoittamisen ja supistusten tielle. Paineet hyvinvointivaltion kasvun pysäyttämiseen ja takapakkiin näyttävät olevan yhteiset. “Kun 1980-luvulla teoretisoitiin hyvinvointivaltion kriisiä, 1990-luvulla rakennettiin karsinnan teoriaa” (Julkunen 2001a,11; Korpi & Palme 1998).

Bonoli ym. (2000; ks. Julkunen 2001a, 11–12) selittävät hyvinvointivaltio- politiikan kypsymistä ja hyvinvointipoliittisen eetoksen vaihtumista neljällä seikalla:

- 1) Talouden globalisoitumisen oloissa suppeimmat ja halvimmat hyvinvointivaltiot asettavat normit, joiden kanssa muiden on kilpailtava.
- 2) Kansallinen omatunto on hapertumassa, kun laajeneva keskiluokka alkaa jo pärjätä omillaan eikä välitä huono-osaisista, solidaarisuudesta tai yhteisvastuusta
- 3) Uusliberalistisen talous- ja yhteiskuntapolitiikan mukaan on pelkäättään luonnollista ja tuloksellista, että valtion tehtäväalue minimoidaan ja markkinoiden pelitilaa lisätään.
- 4) Jatkuvasti kasvavien sosiaalisten tarpeiden ja hallussa olevien taloudellisten resurssien välissä on todellisesti välystä, mikä tekee mahdottomaksi toimintapiirin laajentamisen tai ylläpidon.

Ainakin kolme ensin mainittua selitysperstusta vaikuttavat koulutuspolitiikan eetosken muuttumista ajatellen perustelluilta.

Ihmislle on syntynyt uusi ylikansallinen kieli ymmärtää itseään ja toimintaansa. Kulttuuri on siirtynyt talouden piiriin, se on uudelleen jäsennetty ja tuotteistettu yritystoiminnan käsittein. Valtion laitokset on alettu nähdä palveluja tuottavina yrityksinä. Vaikka jokaisen valtion tuli kirjoittaa uudelleen kansallisen kilpailukykyensä menestysstrategia noiden strategioiden retoriikat alkoivat paradoksaalisesti muistuttaa toisiaan uhkuen luottamusta tieteeseen, teknologiaan ja koulutukseen. (Hilpelä 2001.) Taistelua tätä uutta kielen talouteen kytkevää ylivertaista valtavirtaa vastaa voidaan tänä päivänä kutsua yhdenlaiseksi "semioottiseksi sissisodankäynniksi". (Whitty 1998a; b.)

Kuten Jyrki Hilpelä (2001) toteaa, hyvinvointivaltion purkamisen aatteellinen innoitus on lähtenyt liikkeelle niinkin kaukaa kuin toisen maailmansodan ajoilta. Nikolas Rose (1999) näkee uuden liberalismien lähtökohtina fasismin ja stalinismin kaudet. Tuolloin ilmestyi kaksi jyrkästi kaikkea totalirismia arvostelevaa ja yltiöllistä individualismia puolustavaa teosta. Karl Popperin "Avoin yhteiskunta ja sen viholliset" (The Open Society and its Enemies 1945) ja Friedrich August von Hayekin "Tie orjuuteen" (The Road to Serfdom 1944) nousivat kolmannen valtakunnan kollektiivisista kauhuista. Molemmat tekijät pakenivat natseja Itävallasta päätyen Lontooseen.

Vahvan hyvinvointivaltion tulkittiin sitten 1970-luvulta alkaen vankentuneessa arvostelussa edustavan perimmältään samaa yksilöä sortavaa kollektivis-mia ja totalitarismia erilaisissa sosiaalivaltioillisissa pyrkimyksissään. Hayekista tuli uusliberalismiksi kutsutun ideologian johtava teoretikko, joka vuosikymmenien unohduksen jälkeen nostettiin kunniapaikalle Margaret Thatcherin Englannissa. Tätä politiikkaa jatkoi sitten John Majorin hallitus. Valtion sosiaalisen luonteen vastaisena liikkeenä liberalismi vankkeni ja kehkeytyi selkeämmin uusliberalismiksi kutsutuksi oppi- ja toimintasuunnaksi. Voidaan puhua uusliberalistisesta liittoutumasta, joka olettaa, että:

"Vapaat markkinat tietävät mitä tehdä ja että yksityinen sektori tekee sen parhaiten ja että valtion tärkein tehtävä taloudellisessa ja yhteiskunnallisessa kehityksessä on minimoida yksityisen pääoman kasautumisen esteet ja maksimoida kannus-teet." (Martin-Julkusen 2001a, 49 mukaan.)

Myös Tony Blairin uuden työväenpuolueen ja “kolmannen tien” katsotaan omaavan kosolti yhtymäkohtia uusliberalistiseen ideologiaan (Whitty 1998a; b) joskin siirtäneen näkökulmaa yhä enemmän Atlantin yli:

“Kuten Thacherin ja Majorin hallitukset hakee Blairinkin hallitus inspiraatiotaan Atlantin toiselta puolen, ei niinkään kanaalin toiselta rannalta. Sen retoriikka on amerikkalaista, sen projektia muovaavat älylliset vaikutteet ovat amerikkalaisia; sen poliittinen tyyli on amerikkalaista.” (Giddens 2000, VIII.)

Uusliberalismi onkin nykymuodossaan vahvasti anglo-amerikkalaiseen hyvinvointivaltiomalliin liittyvä talousoppi, joka on ulotettu koskemaan niin koulutusta kuin muitakin yhteiskuntaelämän aloja. Jo itse käsite herättää keskustelua, ja siitä myös puhutaan monissa erilaisissa yhteyksissä monin eri nimin. Arkikielessä uusliberalismi tunnetaan parhaiten reaganismina, thatcherismina tai Uuden Seelannin mallina. Oleellisia uusliberalismin tunnusmerkkejä ovat markkinat, valinnanvapaus, yksilöllisyys, kilpailu, joustavuus, omaehtoisuus ja yrittäminen. Uusliberalistinen ajattelu on tähdännyt julkispoliittisen päätöksenteon areenan kaventamiseen erityisesti siltä osin kun yhteiskunnallisen tasa-arvon ja kansallisen yhtenäisyyden tavoittelu on rajoittanut kansallisten ja kansainvälisten markkinavoimien vapautta. Uusliberalismi on oleellinen osa käynnissä olevaa globalisaatiokehitystä. Lähtökohtana on, että yksilö itse tietää parhaiten, mikä hänelle on hyväksi ja tekee tämän pohjalta itsensä kannalta parhaat mahdollisimman rationaaliset valinnat. Koulumaailmassa tämä tarkoittaa, että yksilöt ja heidän vanhempansa valitsevat itse vapaasti niin koulutusreitit ja koulut kuin oppimisen sisällöt. Poliittisen retoriikan tasolla juuri vanhempainvallan lisääminen mielletään itsensä toteuttamiseksi painon ollessa ajatuksessa “yksilöllisestä investoinnista Minä Oy:n tulevaisuuteen”. (Poropudas & Mäkinen 2001.)

“... Se itse asiassa mun mielestäni on tässä yhteiskunnassa olemassa jo, tai yhteiskunta niinku alko arvostaa yksilöä, joka nous sieltä barrikadin takaa ja alko vaatia oikeuksia. Täs meijän yhteiskunnassa tapahtu tämmönen muutos kokonaisuudessa ja koulu heijasteli sitä muutosta. Ja ehkä sitte tää kansainväline kehitys on sitte toinen asia, et nähtiin tällasen Suomen kansantalouden kilpailukyyn olevan niinku ykkösasia ja että kansainvälistyvässä maailmassa Suomi ei pärjää sellasella massalla vaan meijän pitäs antaa myös lahjakkaammille mahdollisuuksii mennä eteenpäin

omien taipumusten mukaan. Että kyllä se siinä on, että piti vapauttaa näitä kärkiä, että tuetaan myöskin niitä.” (Opetushallinnon korkea virkamies 1.)

Koulutuspolitiikan pallottuminen

Kansainvälisen koulutuspolitiikan esityslista voidaan tiivistää viiteen kohtaan. ”Uusi ortodoxia” tai ”uusi konsensus”, joka jälkiteollisten läntisten maiden koulutusnäkemyksissä vallitsee muodostuu seuraavista vaatimuksista (Carter & O’Neill 1995):

- 1) Koulutuksen, työllisyyden, kaupan ja tuottavuuden yhteyksiä on tiivistettävä, jotta kansallista taloutta voidaan parantaa.
- 2) Opiskelun tuloksien punninnassa on korostettava työssä tarvittavien taitojen ja kompetenssien asemaa.
- 3) Opetussuunnitelmasisältöjen ja niiden arvioinnin suoraa kontrollia on lujitettava
- 4) Hallitusten koulutuskustannuksia on vähennettävä.
- 5) Yhteisön jäseniä on yllytettävä osallistumaan koulutukseen ottamalla heidät mukaan päätöksentekoon ja näin luotava markkinavalintojen kautta painetta koulutukseen.

Stephen Ball (1998, 122) puolestaan luettelee viisi uuden koulutuspolitiikan keskeistä elementtiä hieman toisin. Uuden politiikan ytimessä ovat hänen mukaansa:

- 1) Uusliberalismi, jota hän nimittää myös markkinoiden logiikaksi tai ”markkinoiden magiikaksi”.
- 2) Uusi institutionaalinen talous, jonka keskiössä on ajatus rationaalisesti valitsevista toimijoista. Tätä hän kutsuu myös Mitsubishi-ismiksi, jossa tehtävän määrittelyä tärkeämmäksi tulee kohteen määrittely.
- 3) Suorituspainotteisuus (performativity), joka pelkistyy Lyotardin lauseeseen: ”Ole toiminnallinen (se on oikeinsuhtautuva) tai katoa” (Be

operational (that is commensurable) or disappear). Suorituspainotteisuus on ennen muuta hallinnan ja ohjauksen periaate.

- 4) Julkisen valinnan teorian hyväksyminen.
- 5) Uusi managerialismi, jonka avulla julkiselle sektorille sisäänkuljetaan liikkeenjohdon toimintakäytäntöjä ja "erinomaisuuden kulttia". Tähän kytkeytyvät erilaiset laadunmittausjärjestelmät.

Suomalaisesta koulusta puhuttaessa muualla maailmalla uudesta koulutuspolitiikasta käytetty ilmaisu "markkinakoulu" vaikuttaa vahvalta, vaikka monet uuden koulutuspolitiikan piirteet kuten suorituspainotteisuus, managerialismi, desentralisaatiokehitys, normipurku ja päätösvallan hajauttaminen ovatkin tuoneet markkinoitumisen piirteitä julkisen koulutuksen sisään. Kyse on pikemminkin piilomarkkinoista tai hallinnoiduista markkinoista (Aho 1999).

"... hidden education policysta, et ei sitä kukaan oikeen tienny että missä se tapahtu (naurahdus). Se vaan tapahtu näin, et ensin vähän valtionosuusjärjestelmää näin tässä näin, sitte vähän opetussuunnitelmajärjestelmää näin näin näin, sitte vähän koulupiirijakoa näin näin. Ja jokaisesta voi sanoa yksittäisesti että ei täs mitään pahaa oo, näinhän se pitää olla. Sit vaan yhtäkkiä kun levitetään niinku koko repertuaari tohon, ni todetaan et hyvänen aika, täshän on nyt ihan erilainen koulutuspoliittinen linjaus tapahtunut ..." (Entinen opetushallinnon korkea virkamies.)

Uuden koulutuspolitiikan mallia voidaan kutsua pohjoismaisissa hyvinvointiyhteiskunnissa kvasi- tai koulutusmarkkinamalliksi. Siitä puuttuvat esimerkiksi Yhdysvaltojen ja Ison-Britannian koulutusjärjestelmille ominaiset liberaalin hyvinvointivaltiomallin äärimmäiset muodot. Esimerkiksi merkittäviä yksityiskouluja ja lukukausimaksuja ei ole, vaan koulutus on pysynyt julkisen vallan omistuksessa. Samoin veronmaksajat vastaavat edelleen pääosin koulutuksen kustannuksista (Poropudas & Mäkinen 2001; Rinne 2001).

Geoff Whittyn (1998a; b) mukaan kvasimarkkinoillakin silti aina suositetaan privatisoinnin elementtejä, vaikka toimintaa ei aina yksityistettäisiinkään. Tämä tapahtuu mm. siten, että uskotellaan, että yksityinen sektori toimii perinteistä julkista sektoria paremmin tehokkaammin ja tavallaan nonsalerataan julkista sektoria. Samalla vaaditaan julkisen sektorin toimintaa omaksumaan yhä laajemmin yksityisen sektorin toimintamalleja. Lisäksi suositetaan ja rohkais-

taan yksityisiä päätöksentekijöitä toimimaan virkavaltaisten päätöksentekijöiden paikalla.

Tarkastellessaan brittiläisen koulutuksen sosiohistoriaa Phillip Brown (1997) valjastaa käyttöön Alvin Tofflerin (1980) aaltokäsitettä analogisesti tapaillen termin ”kolmas aalto”. Ensimmäinen aalto piti sisällään perusopetuksen tarjoamisen alemmille väestöryhmille, jolloin tietyllä valtiollisesti organisoidulla koulutuksella työväestölle osoitettiin sen ennalta määrätty paikka yhteiskunnassa. Massamuotoisen peruskoulutuksen synnyttämisellä oli pyrkimyksenä ennemminkin lujittaa kuin muuttaa vallitsevia sosiaalisia jakoja. Toinen aalto siirsi Brownin mukaan koulutuksen painopisteen pois ennalta määrättyneisyydestä ja nosti etusijalle koulutuksen, joka tapahtuu iän, soveltuvuuden ja kyvykkyyden mukaan. Kaikille oli tarjottava mahdollisuus päästä sisälle kykyjensä, halunsa ja taipumustensa mukaisille elämänreiteille. Yksilölliset meriitit ja saavutukset, pikemminkin kuin kodin varallisuus, elinalue, etninen alkuperä tai sukupuoli alkoivat siis toisessa aallossa koulutusideologian tasolla määrittää ihmisten koulutusuria, vaikka meritokratian lupaamaa koulutuksellista tasa-arvoisuutta ei koskaan tosiasiaassa saavutettukaan. (Rinne 2002.)

Kolmas uusliberalistiseksi luonnehdittava aalto on kohoamassa osittain niistä pettymyksistä, joita toisen aallon meritokraattinen koulutusideologia tuotti. Usko meritokraattisen koulutuspelin reiluuteen alkoi hiipua niin vasemmalla kuin oikealla. Samaan aikaan 1990-luvun alun taloudellinen taantuma ja laaja nuorisotyöttömyys pakottivat arvioimaan koulutuspolitiikkaa uudella tavalla. Tämä kolmas, kovassa nousussa oleva aalto merkitsee Brownin (mts. 393–394) mukaan siirtymää meritokratian ideologiasta *vanhempainvallan ideologiaan* (*parentocracy*). Tällöin olennaista on, että: ”... lapsen koulutus on lisääntyvästi riippuvainen vanhempien varallisuudesta ja toiveista enemmänkin kuin oppilaiden kyvyistä ja pyrkimyksistä.”

Suomessa meritokratia ei poistunut kokonaan uusliberalistisen kolmannen aallon alta vaan sekoittui siihen. Esille kohosi sekä yksilö, että erityisesti perus- ja keskiasteella perhe ja vanhemmat

”... kukaan kouluviranomainen ei koskaan olisi, ei kenenkään päähän olisi palkkahanänyt, vaan se yksilö kävelee koulumuotorajojen yli ja tekee semmosen kombinaation kun ite lystää, eli yksilöllisyyden renessanssi on toteutunu meillä. Niin merkilistä ku se onkin, niin talouslama vauhditti tätä normin purkua ja tota hallinnon hajauttamista sen takia, että oivallettiin yksinkertaisesti se, että jos vaaditaan, että

kuntien on säästettävä, supistettava koulumenojaan 10 %, niin kyllä sillä kunnalla pitää olla liikkumatilaa, miten se sen tekee. Ei voida edellyttää, että se säästää ilman, että annettas nyt jotakin työkaluja, että mitenkä operoidaan. Eli tuota kun tämä yksilöllisyyden renessanssi ja lama sattui samoihin aikoihin, ne vahvistivat toinen toistaan...” (Opetushallinnon korkea virkamies 2.)

Tähän siirtymään kytkeytyy suurisuuntaisia koulutusreformiohjelmiä, joiden iskulauseina ovat “parental choice”, “educational standards” ja “free market”. Vanhemmille ja yksilöille on annettava lisää päätäntävaltaa ylipäätään koulutusasioissa ja koulutusvalinnoissa. Massakoulutuksen mukana väitetään koulutusstandardien laskeneen. Ne tulisi nyt kohottaa korkealle tasolle samalla kun koulutuksen arviointia tulee tehostaa. Parhaiten koulutus toimii vapaiden markkinoiden periaatteita seuraten, väitetään, jolloin koulutus voi syystäkin melko voimallisesti eriytyä asiakaskunnan tarpeiden ja ostokyvyn mukaan.

“... No ei se nyt tietysti johdonmukast jatkamista oo mut tietysti aina koulutuksessa heijastuu aika sillä tavalla että, että ööö jollain tavalla tämä niinku tää 90-luku on ollu voimakkaast tämmöst yksilöllisyyden korostamista joka on sitte johtanu tämmöseen niinku valinnaisuuden illuusioon että, et tota aktiiviset vanhemmat haluavat ää kasvattaa lapsia vähän niinku barbinukkeja eli heiltä vaan, parasta siis, se on nyt vähän niinku julmasti sanottu, mut siin on sellasia piirteitä että, että tämä valinnaisuuden lisääminen niin ei se nyt oo e ei lasten aktiivisen tahdon tulosta vaan vanhempien ja ehkä isovanhempien, tahdon tulosta ja sitten käytännössä kuitenkin tämmönen valinnaisuus yhdessä tähän, valinnaisuus yhdes tähän taloudellisten voimavarojen niukkuuteen niin on hyvin pitkälle ollu niinkun ää koko koulujärjestelmää ajatellen tai koko peruskoulujärjestelmää ajatellen, niin on ollut hyvin näennäistä mutta että jossakin kouluissa sitä on voitu toteuttaa enemmän kun muualla.” (Korkea työmarkkinaosapuoli 1.)

Kolmas aalto ei siis rajoitu vain brittiläisen koulutuspolitiikan ja -ideologian piiriin. Kuten Geoff Whitty (1998a, 3) toteaa, 1990-luku on ympäri maailmaa todistanut lukuisista yrityksistä rakentaa uudelleen ja dereguloida valtiollista koulutusta. Whittyn mukaan keskeinen yhteinen nimittäjä näissä yrityksissä on ollut pyrkimys riisua keskitettyä koulutuksellista virkavaltaisuutta ja lisätä koulujen ja vanhempien autonomista päätösvaltaa. Avainsanoja ovat hänen mukaansa olleet juuri kouluautonomia, vanhempien valinnanvapaus, yksityis-

täminen, hajauttaminen, managerialismi, taloudellinen rationalisointi, tulosjohtaminen ja arvioinnin korostaminen.

Paljaimmillaan kolmannen aallon voidaan nähdä korostavan sanomaa, jossa tahdotaan sulkea valtio ulos koulutuksen pääpelaajan paikalta ja päästää markkinavoimat kentälle sisään. Kärjistyneimmillään väitetään, ettei lopulta ole olemassakaan sellaista asiaa kuin yhteiskunta: "There is no such thing as society, only families and individuals" (Brown 1998, 102).

Pallottumisen kansalliset seuraamukset?

Uusliberalistinen eurooppalainen projekti pyrkii Julkusen (2001a, 124–125) mukaan eristämään Euroopan laajuiset vapaat markkinat poliittiselta väliintulolta ja minimalisoimaan yhteiseurooppalaisen säätelyn. Euroopan Unioni tahdotaan nähdä hallitusten välisenä yhteistyöelimenä ja syrjäyttää vallasta muut demokraattiset elimet. Vapaa markkinakilpailu pyritään asettamaan ylikansalliseen valvontaan rajoittamalla kansallisten hallitusten suorittaman säätelyn mahdollisuutta. Samoin pyritään rajoittamaan kansallisesti ankkuroituneiden järjestöjen kuten ammattijärjestöjen tai ympäristöliikkeiden vallankäyttöä. Kansallisten hallitusten perimmäiseksi tehtäväksi jää kilpailla vapaasti liikkuvista tuotannontekijöistä, ja houkuttaa niitä alueelleen matalalla verotuksella ja joustavalla työlainsäädännöllä.

Suomessa tapahtuneen käänteen seurauksena muodostunutta politiikkaa voidaan Julkusen (2001a, 286) mukaan kutsua lähinnä "pragmaattiseksi tai rajoitetuksi (uus)liberalismiksi". Missään tapauksessa käänteen kutsuminen uusliberalismiksi ei selitä sitä, miksi läntiset eliitit 1980-luvulla kääntyivät yhä enemmän uusliberalismin puoleen sen paremmin kuin sitäkään, miksi uusliberalistiseksi nimetty politiikka kävi Suomessa mahdolliseksi.

"No nyt tullaan hirveen isoihin kysymyksiin. Yks tekijä tässä lähtee jo siitä, että tota, et jos aatellaan kahden maailmanjärjestelmän, sosialismin ja kapitalismin kilpailua, niin sit oli kolmas tie, ja se kolmas tie oli selvästi niinku tämmönen sosiaali-demokraattinen, pohjoismainen malli. Nyt sitä kilpailua ei enää esiinny. Ja tota enää ei tarvi ikään kun siinä välissä tota kulkea ..." (Korkea hallintovirkamies)

Suomi on vauhdilla kulkemassa kohti aiemmasta poikkeavaa ei-kansallista tai ylikansallista koulutuspolitiikkaa. Tuossa uudessa koulutuspolitiikassa koulu- ja aletaan tarkastella aiempaa enemmän yrityksinä, joiden on toimittava tehokkaasti ja tuloksellisesti. Samalla suomalaisessakin kolmannen aallon koulutuspolitiikassa hylätään vanhat alueelliseen, sosiaaliseen, taloudelliseen ja sukupuolten väliseen tasa-arvoon painokkaasti tähdänneet tavoitteet – osittain sen petty- myksen seurauksena ettei niiden johdolla viiden vuosikymmenen kuluessa ole kyetty etenemään uuteen uljaaseen tasa-arvon maailmaan. (Kivinen & Rinne 1995.)

“... Holkerin hallituksen aikana sitten tuli niin kun ihan eksplisiit sanottua että nyt, nyt, tämä meno riittää (naurahdus), että ei pienellä maalla ole varaa tällaiseen että nyt ollaan, kiristynvä kansainvälinen taloudellinen kilpailu edellyttää sitä että, että huippuihin on satsattava ja, ja luonnontieteellinen, tekninen koulutus on nostettava voimakkaasti esiin ja ja kaikki tämä. Et kyllähän siinä tapahtu sitten ihan selvä koulutuspoliittisenkin linjauksen tarkistus ja sehän oli sikäli tietysti niinku mielenkiintoista että, et se tapahtu aikas vahvassa poliittisessa niin kun konsensuskessa...” (Entinen opetushallinnon virkamies.)

Perimmältään koulutuspolitiikan suunnanmuutoksen takana ovat maailmanpolitiikan muutokseen liittyvät suuret kysymykset, jotka ovat vahvasti heijastuneet myös suomalaisen kulttuurisen ja poliittisen ilmaston muuttumiseen etenkin viimeisimmän vuosikymmenen aikana. Suomi on 1990-luvun alun syvän laman, Euroopan Unioniin liittymisen ja Neuvostoliiton romahtamisen jälkeen omaksumassa globalisoituvan maailman yleisiä läntisiä koulutuspoliittisia linjauksia. Yhtenä Euroopan Unionin “mallioppilana” Suomi haluaa näyttävästi todistaa olevansa jatkossakin sellainen hyvin tasapainoinen ja konsensuaalinen hyvä oppilas, johon kannattaa luottaa ja joka haluaa saavuttaa etevimpien joukossa hänelle Euro-luokalla asetetut tavoitteet. Mutta takana ovat myös suomalaisessa politiikassa, sen harjoittamisen tavassa sekä hallituksen ja koulutuspoliittisten päättäjien koostumuksessa tapahtuneet muutokset.

“... kyllä se on semmonen varmaan tosiasia et, et demareilla oli erityisesti 60–70-luvuilla erityisen vahva ote, ote tässä koulutus-, yleisessä koulutuspoliittisessa kehittämistoiminnassa. Mut et, et ilmeisesti tossa 80-ääh luvulla sitte ku oltiin pantu paljon niinku panoksia sitä ja vahvennettu tätä opetusministeriön ja julkishallinnon virkamies eliittiä, niin puo-, demarien ja muittenki puolueitten ote hölty et, et sit

tuli käsitykseni ja kokemukseni mukaan verrattain virkamiesvetoista, ja ikään kuin tällanen puolueitten työryhmien ja ja muitten vaikutus jäi sitte vähemmälle ja, esimerkiksi me on ... nyt viime vuosina ihan aidosti jouduttu toteaa se, et tää kehitys on ollu tosi surkeeta ja onnetonta siitä, et niinku mul on jotkut aika luottamuksellisesti sanoneet, et opetusministeriös on täl hetkel suunnilleen tällöinen, niinku ... sinipaite järjestelmä, että, et toisin ööö yllättävän rankasti mä oon, tää nyt on ehkä jo vähän tällasta herkkää juttuu, mut ... et semmonen niinku hyvin niinku homogeeninen se perusajattelu, et vaik esimerkiksi mäkin tunnen ja tiedän nää virkamiehet, jotka on hyviä jätkeä ja hyviä tyyppiä noin noin yleisesti, mut et se on, se on, se on liian niinkun yks-yksniittistä et tää, et ... niinku se pitäis niinku heijastaa vähän laajemmin tätä yhteiskunnallist kirjoo, ja ... ne kokee olevansa niinku suunnilleen, et semmosten niinku ahdistuneisuuden ilmapiiri, että tää käsite ... sinipaite ei oo mun kehittelemä.” (Poliitikko.)

Koulutuspolitiikan muutoksilla on paitsi monia tarkoituksellisia ja julkilauttuvia, myös lukuisia tarkoituksettomia seurauksia, jotka vasta vuosien myötä työntyvät esiin. Koulutusjärjestelmän uusi segregatio, koveneva kilpailu, eriytyvät koulutusurat ja niitä seuraavat eriytyvät elämänurat eivät ole näistä vähäisimpiä ja ovat epäilyksettä johtamassa Pohjoismaissa varsin laajoihin yhteiskunnan rakenteellisiin murroksiin niin työnjaossa kuin taloudellisen, kulttuurisen ja sosiaalisen pääoman jaoissa. Suomessa keskustellaankin tällä hetkellä siitä, tuleeko uusi koulutuspolitiikka tukemaan nuorten sukupolvien entistä varhaisempaa, selkeämpää ja peruuttamattomampaa jakautumista A-luokan ja B-luokan kansalaisiin. Tuleeko käymään niin kuin povataan, että jo koulutus entistä väijäämättömämmin tuottaa ikäluokan viidenneksen, ”koulutuksellisen alaluokan”, joka koulunsa päättäessään on jo pitkällä marssilla kohti laajempaa yhteiskunnallista syrjäytymistä niin työmarkkinoilta kuin muiltakin sosiaalisen elämän alueilta. (Rinne & Kivirauma 1999; Jauhiainen, Rinne & Tähti-nen 2001.)

Koulutuspolitiikassa on käynyt 1990-luvulla aivan analogisesti sen kanssa, mistä Raija Julkunen (2001b, 57) osuvasti huomauttaa:

“...vielä 1980-luvulla hallinneita mentaalisia malleja – tasa-arvoisuutta, vertaisuutta, solidaarisuutta, köyhyyttä ja työttömyyden rakenteellisia selityksiä – siirrettiin syrjään ja korvattiin yhä individualistisemmalla maailmankuvalla ja politiikalla.”

Kaikki pohjoismaat etääntyivät 1990-luvulla pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin ideaalista, vaikka säilyttivätkin osittain omaleimaisen hyvinvointimallinsa muihin Euroopan valtioihin nähden. (Julkunen 2001a; 2001b; Kautto 2001.)

“... huomattavan yhteiskunnallisena trendinä sen, että tuleekohan tästä maasta erojen Suomi, ja tuleeko uusi luokkajako, eurokuntoiset selviytyjät, nämä symbolityöntekijät, ryhmä 1: ryhmä 2, jotenkuten selviytyjät, pätkätyötä tekijät, työpaikasta toiseen sukkuloijat, nuo ikuiset jatko-opiskelijat ja kolmanneksi 10–15 %:n uloslyötyjen ryhmä, jotka kyllä päivästä toiseen elävät, mutta joiden sosiaaliset kontaktit ovat kapeita, osallistuminen ja kiinnostus itsensä ulkopuolelle on pinnallista, tarkoitan että seuraavat kyllä Mika Häkistä ja jääkiekkoa, mutta että osallistuisivat opintopiireihin kansalaisopistossa tai näytteisivät tai jotain muuta, puhumattakaan, että ottaisivat kansalaisliikkeisiin osaa, ei tää porukka ei tee sitä. Toimeentulo kyllä jotenkin turvataan, sentään turvaverkko pitää huolta, mutta että olis semmonen aktivistien joukko, niin se ei ole tässä kolmannessa kategoriassa. (Opetushallinnon korkea virkamies 2.)

Julkunen (2001, 56) osoittaa sormellaan tärkeimmäksi uuden politiikan muotoilun signaaliksi valtion ja kuntien välisen suhteen uudellenmuotoilun. Kuten koulutuspuolella, niin laajemminkin valtion keskusvirastojärjestelmää purettiin 1990-luvun alussa hallinnon hajauttamisen ja kuntien itsehallinnon lisäämisen nimissä. Valtionosuusjärjestelmää uudistettiin suuntana hyvinvointivaltion laajennuksen pysäyttäminen ja suoranainen supistaminen. Valtio nosti kädet ylös ja delegoi niukkuuden ja kriisin hoitamisen kuntiin. Kova säästöpolitiikka ja valtion menoihin tehdyt lähes 60 miljardin säästöt näkyivät kauttaaltaan julkisen sektorin supistumisena. 1990-luvun lopussa terveydenhoitomenojen osuus bruttokansantuotteesta oli pudonnut EU- ja OECD-maiden keskiarvojen alapuolelle, samoin oli sosiaalimenojen BKT-osuudessa käynyt suhteessa EU-maihin (6,8 % vs 8,0 %). Takana olivat enää Kreikka, Espanja, Portugali ja Irlanti. Koulutusmenojen BKT-osuus seurasi samaa laskevaa suuntaa. 1998 Suomen koulutusmenojen osuus BKT:stä oli enää lähes tismalleen OECD-maiden keskiarvo (5,7%), selvästi kaikkia muita pohjoismaita matalampi ja jokseenkin tasan Portugalin kanssa. (Education at a Glance 2001, 71.)

Kun aiempina vuosikymmeninä inhimilliseen pääomaan tehtävät investoinnit pyrittiin kohdentamaan kaikkiin kansakunnan jäseniin, niin nyt asetelma näyttää muuttuneen. Koulutuksellisen tasa-arvon idea ja ajatus mahdollisimman pitkältä yhtenäisestä koulutuksesta ei aiempien vuosikymmenten tavoin

enää elä. Tilalle on Suomessakin tullut “erinomaisuuden tavoittelu” (Alladin 1995) ja “markkinoiden logiikka”. Koulutusta ja sen myötä ihmisiä markkinoidetaan ja tuotteistetaan ja kysyntä saa ohjata tarjontaa markkinoilla: asiakkaiden ja rahoittajien valinnat muokata koulutusmarkkinoita ilman holhoavan valtion väliintuloa. (Lauder & Hughes 1999, 4–20.) Eikä tästä perusperiaatteesta vallitse ainakaan vallankahvassa istuvien eri puolueiden, virkamiesten ja intressipiirien välillä suurtakaan erimielisyyttä.

“... lama itse asias opetti meitä, et no, kyllä se alko muuttua jo aikasemminkin, et ei, 80-luvulla jo oikein hyvä yhteistyö oli. Ja tänä päivänä mä sanoisin et ei meil oo mitään ongelmia keskustella poliittisten ryhmienkään kanssa, se koskee vasemmistoliittoa ja sosialidemokraattia ja ne on, monessa suhteessa voi olla lähempänä meidän tavoitteita ku kokoomus esimerkiksi tai kepu jos katsoo näin, koska ne kokee tään teollisuuden niinku ehkä toisella tavalla vähä jäsen-, ja kannattajakuntansakin vuoksi. Että, et ei meil täs suhteessa oo minkäänlaisia ongelmia.” (Korkea työmarkkinaosapuoli 2.)

Tätä uutta, inhimillisen pääoman kasvattamiseen pelkistynyttä koulutuspolitiikkaa voidaan tehdä ymmärrettäväksi ns. rationaalisen valinnan teorian kautta. Siinä yksilölliset toimijat ja yksilöiden sekä vanhempien suorittamat koulutukselliset valinnat nähdään inhimillisen toiminnan luonnollisina rationaliteetteina. Rationaalisen valinnan teoriassa lapset, nuoret ja heidän perheensä nähdään rationaalisina toimijoina, jotka valitsevat tarjolla olevista vaihtoehdoista aina ne, joiden he arvioivat tuottavan parhaan hyödyn kustannuksiin nähden (Breen & Goldthorpe 1997, 275).

Tällaista ajattelua on kuitenkin kritisoitu siitä, että se tarkastelee lapsia ja perheitä ikään kuin vapaina valitsijoina vapailla markkinoilla eikä ota huomioon koulutusvalintojen sosiaalista määrittyneisyyttä. Yksilöiden välistä kilpailuttamista kannustavan koulutuspolitiikan palkinnot tulevat kuitenkin mitä ilmeisemmin kasautumaan entistä vahvemmin huipuille. “Voittaja saa kaiken” (The Winner-Take-All-Society) -yhteiskunnassa voittajina selviävät todennäköisimmin harvat – liike-elämän menestyjien ja juonikkaiden keinottelijoiden lisäksi pieni osa keskiluokkien ja koulutettujen professioiden jälkeläisistä. Häviäjien yhteistä häpeää saavat kantaa kaikkein heikoimmissa lähtöasemissa sosiaalisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti olevat väestönosat. Koulutuspelellä pelaaminen alkaa muistuttaa urheilun ja viihdeteollisuutta, joka rakentuu huipputähtien

ja avainpelaajien menestyksen ympärille. Tällaisen koulutuksen kentällä suuret joukot käyvät turhaa kamppailua kimaltelevista palkinnoista saaden osallistua korkeintaan sauvakävelyyn tai katsomossa istumiseen. Suuri enemmistö jää palkintosijojen ulkopuolelle. Seurauksena on pahimmillaan rahojen, voimavarojen ja ajan tuhlausta lähes koko ikäluokan kulkiessa yhä pidempien koulutusputkien ja kovempien kilpailujen kautta työmarkkinoille ja elämään, jossa koulutuksen lupaukset kääntyvät epävarmoiksi työmarkkina-asemiksi ja yhä uusiksi turnajaisiksi. (Frank & Cook 1995; Lauder & Hughes 1999, 24–25; Chubb & Moe 1990; Whitty, Power & Halpin 1998; Rinne 2002.)

“... silloisen Chryslerin pääjohtajan mietteitä jostakin lehdestä, hän sanoi näin että hän oli tavannu jossain lentokentällä USA:laisia opiskelijoita, jotka oli tulot matematiikan olympialaisista ja ne oli menestynyt siellä hyvin ja, ja tota ää hän oli hetken aikaa siinä käsityksessä että, että USA:ssa tää koulujen matematiikan opetus on hyvällä tasolla. Kunnes sit Carter teki tän selvityksen, Carterin aikana tehtiin tää koulujärjestelmää koskeva selvitys joka osotti että siel on erittäin kirjava taso, mutta keskimäärin taso on huono ja se kirjotti että kun hän miettii asiaa tämmösen ison niinku teollisuuslaitoksen näkökulmasta niin häntä ei yhtään, yhtään tuota ää, hänen tehtävänsä ei helpota se että, että on väkeä jotka pärjää matematiikan olympialaisissa koska he eivät tuu autotehtaalle töihin. Hänen niinku mielenkiintonsa on siinä että keskivertoamerikkalainen joka, jonka voi kuvitella menevän autotehtaalle töihin, omaa matematiikassa sellaiset valmiudet mitä hän tarvii et hän pärjää niissä muutoksissa, joita siinä työssä väistämättä edessä on. Ja tää on niinku näis keskusteluissa tai, tai tässä yleisessä keskustelussa hyvin usein unohdettu että kyllä niinku talouden kehityksen näkökulmasta se että mikä on tämä keskimääräinen tuotos koulutusjärjestelmässä se on yllättävän tärkeä. Ne huiput toki ovat aina olemassa, ne on matalampii tai korkeampia, mutta ne todennäköisesti menee jonnekin muualle tai tai eivät ole kuitenkaan sen talouden arjen näkökulmasta niin tärkeätä väkeä ku on tää harmaa massa joka sielt tulee.” (Korkea työmarkkina-osapuoli 1.)

Pallon moraali

Uusi politiikkakehys ja etenkin koulutuksen markkinamuotoisuus luovat niin koulutuksen kuluttajille kuin tuottajille uuden moraalisen ympäristön – koko-

naisen uuden kaupallisen sivilisaation järjestyksen (Benton 1992, 118). Kouluis-
sa, korkeakouluissa ja yliopistoissa tämä uusi moraalinen ympäristö tutustut-
taa meidät ”itsekkyyden kulttuuriin” kuten Lontoon yliopiston koulutuspoliti-
ikan tutkija, Karl Mannheim-oppituolin haltija Stephen Ball (2001) muutosta
kuvaa. Henkilökohtaisia motiiveja arvostetaan enemmän kuin persoonatto-
mia arvoja.

”Motivaation tuottajat”, poliittinen ja virkamieseliitti, on sisäänvedetty jul-
kisen johtamisen täysin uudenvlaiseen paradigmaan. Tämä tuottaa ja levittää
suhteita ja arvoja, jotka sitovat yhteen kilpailevan käyttäytymisen ja kamppai-
lun oman hyödyn saamisesta. Tulemme todistamaan kilpailun arvostamisen
voittokulkua ja sen arvojen leviämistä koulutukseen ja kasvatukseen, jolloin
syntyy eettisesti uudenvlaisia koulutusohjelmia, opetussuunnitelmia ja koulu-
ja, väittää Ball. Samalla vakiinnutetaan moraalinen ”vastaavuus” julkisen huolen-
pidon ja liike-elämän huolenpidon välillä, julkisen ja yksityisen välillä. (Ball
2001.)

Näiden uudistusten laajuus ja monimutkaisuus on henkeäsalpaavaa. Ne
nitovat yhteen kokonaisuuden, joka sisältää sellaisia politiikan teknologioita,
jotka suhteuttavat markkinat johtamiseen, tehtävien suorittamiseen sekä val-
tion luonteen muutokseen. Ei ole kyse siitä, että oltaisiin hylkäämässä valtion
rooli säätelijänä, vaan siitä, että pystytetään säätelylle uusia kontrollin, ohjauk-
sen, arvioinnin ja taivuttelun muotoja. Tätä voidaan kutsua ”säädellyksi sääte-
lynpoistoksi”. Uudet suhteet valtion ja julkisen sektorin välillä tulevat esiin
etenkin silloin, kun tutkitaan eri vaihtoehtoja – sitä, kuinka julkiset varat koh-
dennetaan ja tehdään palveluiden tuottajista keskenään kilpailevia ottelijoita.
Yhtiöittäminen ja yksityistäminen ovat tässä kontekstissa tärkeitä poliittisia
valintoja. (Rinne 2002.)

”... koulutuspolitiikkaa ohjataan entistä selvemmin talouden kautta ... valtiovarain-
ministeriön rooli, kun yhteiskunnassa voimavarat on hiipuneet, niin sen rooli koulu-
tuspoltiikan ja sivistyspolitiikan toteuttamisessa on moninkertaistunut.” (Korkea
hallintovirkamies 2.)

Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa kysymykset demokratian sisällöstä ja
kansalaisuudesta saavat uudenvlaisen tulkinnan. Demokratiasta tulee ensisijai-
sesti taloudellinen käsite. Koulutuspoliittiset päätökset perustuvat uskoon
markkinoiden oikeudenmukaisesta toiminnasta. Markkinat ovat yksinkertai-

sesti paras mahdollinen mekanismi kuluttajiksi typistettyjen kansalaisten onnellisuuden ja hyvän elämän turvaamiseksi. Koulutus ja kasvatus on siirretty kulttuurin ja sosiaalisen kentiltä talouden kentälle. (Ball 2001; Apple 1998; Jauhainen, Rinne & Tähtinen 2001; Kivirauma 2001; Rinne 2002.)

Koulutuspolitiikan muutossuunnat näyttävät olevan yllättävän yhtenäisiä kaikkialla jälkiteollisessa maailmassa. Ne edustavat globalisoituvan ja verkostoituvan maailman uutta koulutusajattelua, uutta "koulutusmentaliteettia", joka on yhteydessä laajempiin taloudellisiin, yhteiskunnallisiin ja ideologisiin muutoksiin. Vaikka koulutus on kaikkialla teollistuneissa maissa nähty olennaisena osana yhteiskuntien taloudellista hyvinvointia, niin erityisen suuret moraaliset odotukset koulutukseen on kohdistettu Pohjoismaissa. Pohjoismaisessa hyvinvointivaltiomallissahan koulutuksen avulla on tavoiteltu vakavasti myös yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, jolloin koulutuspolitiikan käänne ja kansallisen koulutuspoliittisen vallan luovuttaminen ylikansallisen talouden veturoimalle politiikalle tuntuu erityisen jyrkältä. (Simola, Rinne & Kivirauma 1999; Kivirauma & Rinne 2000.)

"Mä en haluais joutuu semmoseen moraaliseen paineeseen, että omien lasteni tai että kohta lastenlasteni kohalta joutusin miettimään sitä, et tota että minkälaisen valinnan täs tein. Koska yhteiskuntapoliittinen näkökulma vois olla ilman muuta se, että se et, enkä ajattele välttämättä omaa lompakkoani, vaan se et julkinen koulujärjestelmä: allright. Mut et jos mä teen ne omille lapsille taikka lapsenlapsille harmia tämmösellä ratkasulla. Et tämmöset punninnat on suomalaisesta puuttuneet kokonaan sen takia, et tää on ollu tämä yhtenäinen koulujärjestelmä. Ja tota tämmösiä elementtejä, ei tällä tavalla ollenkaan tietysti kun tää USAn esimerkki, mut et tämmösiä elementtejä meil on tulossa siihen. Se voi olla pieniä hankaluuksia, että voidaan ehkä viedä vähän pitemmälle lapsia kouluun ja sitten voi olla että jompi kumpi vanhempi rupeaa tekemään osa-aikaa, ja sit voi miettii, kumpi vanhempi se on, et hakee ja hoitaa tätä trafiikkia, ja niin edespäin. Mut että semmosia elementtejä meil on tulossa. Ja tota ne ei oo välttämättä helppoja ratkasta lapsen edunkaan näkökulmasta, plus sitten tää et vanhempien edellytykset järjestää näit asioita on kovin erilaiset myöskin." (Korkea valtionhallinnon virkamies 1.)

Kansallisia koulutuspolitiikkoja ei voida poistaa koulutuksen globaalilta esityslialta, eivätkä kansallisvaltiot ole muodostuneet vain osaksi globaalien markkinoiden logiikkaa. Kansallisvaltiot eivät kulje vain yhteen suuntaan. Englantia puhuvissa valtioissa liike on kohti suurempaa yhtenäisyyttä ja keskushallintaa,

paluuta 1800-luvun liberaaliin politiikkaan sekä koulutuksen näkemiseen mahdollisuutena hankkia voittoja. Mannermaisissa valtioissa on näköpiirissä suuntaus kohti suurempaa vallanhajautusta ja instituutioiden autonomiaa sekä uuden julkisen johtamisen paradigman esilletuloa. Julkisen sektorin ja yksityisten tuottajien välille on muodostumassa myös uusia kilpailu- ja partneriasetelmia, jotka saattavat jatkossa varmuudella tarkoittaa yhä uusien yksityisten, voittoatavoittelevien koulutustuottajien esiintuloa. (Rinne 2002.)

Vastaus

Tekemiemme vertailevien koulutustutkimusten (Simola ym. 1999; 2002; Rinne ym. 2000) nojalla on vaikea vastata siihen, loppuuko kansallinen koulutuspolitiikka, mutta suhteellisen helppo vastata kysymykseen suomalaisen koulutuspolitiikan käänteen alkuperästä. Jos kysytään onko maamme koulutuspolitiikan muutosta pidettävä ensisijaisesti suomalaisena sinipuna- tai sateenkaarihallitusten vastauksena johonkin suomalaisen koulutusjärjestelmän ongelmiin, vai onko se pikemminkin kansainvälisten koulutusideologioiden soveltamista suomalaiseen kontekstiin, on kyse epäilemättä jälkimmäisestä vaihtoehdosta. Kyse ei selvästikään ole minkään ajankohtaisten ja konkreettisesti osoitettujen kansallisten ongelmien korjaamisesta, jotka suomalaiset uuden politiikan opetusministerit olisivat itse esiin diagnostisoineet ja niihin aivan itse korjauslääkkeet keksineet.

Olennaista suomalaisen koulutuspolitiikan käännoksessä on äänettömyys, hiljaisuus, rauhallisuus ristiriidattomuus ja pienet askeleet. Tämä vastaa juuri sitä Ulrich Beckin (1995, 14) sitaattia, millä Raija Julkunen (2001a, 300) kuvaa sosiaalipolitiikan suomalaista suunnanmuutosta:

“Juuri siksi, että tällaiset vähäiset mutta laajoihin seuraamusvaikutuksiin johtavat toimenpiteet eivät ilmaannu fanfaarien, tiukkojen eduskuntaäänestysten ja puoluepoliittisten vastakkainasettelujen saattelemina tai vallankumouksellisen lipun liehuessa, teollisen yhteiskunnan refleksiivinen modernisaatio etenee vähin äänin, ikäänkuin kissantassuin, niin että sosiologit eivät edes huomaa sitä kootessaan tietoja vanhoihin kategorioihinsa. Muutosten vähäpätöisyys, tuttuus ja monesti myös toivottavuus kätkevät näkyvistä niiden yhteiskuntaa muuttavan perinpohjaisuuden”.

Risto Rinne

Lähteet

- Alladin, I. 1995. Equality and Excellence in Education: Contradictions of Recent educational reforms. Teoksessa J. Zadj, K. Bacchus & N. Kach (Eds.) Excellence and Quality in education. Albert Park: James Nicholas Publishers, 23–33.
- Aho, E. 1999. Koulutuspolitiikka markkinoiden puristuksessa. Teoksessa Koulun ja kirjan maailma. Juhlakirja Jukka Sarjalan täyttäessä 60 vuotta 18.12.1999. Helsinki: Ajatus Kustannusosakeyhtiö.
- Apple, M. 1998. Education and New Hegemonic Blocks: doing policy the “right way”. *International Studies in Sociology of Education* 8 (2), 181–202.
- Ball, S. 1998. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education* 34 (2), 119–130.
- Ball, S.J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen kasvatustieteellinen seura, 21–43.
- Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen. Kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash. *Nykyajan jäljillä*. Tampere: Vastapaino.
- Benton, T. 1992. Adam Ferguson’s Critique of the “Enterprise Culture”. Teoksessa P. Heelas & P. Morris (toim.) *The values of the Enterprise Culture: the Moral Limits of Markets*. London: Routledge.
- Bonoli, G., George, V. & Taylor-Gooby, P. 2000. *European Welfare Futures. Towards a Theory of Retrenchment*. Cambridge: Polity Press.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. 1997. Explaining Educational Differentials. *Towards a Formal Rational Action Theory. Rationality and society* 9 (3), 275–305.
- Brown, P. 1997. The “Third Wave”. *Education and the Ideology of Parentocracy. British journal of sociology of education* 11, 65–84.
- Brown, T. 1999. Challenging Globalization as discourse and Phenomenon. *International Journal of Lifelong Education* 18 (1), 3–17.
- Brown, P. & Lauder, H. 1996. Education, Globalization and Economic Development. *Journal of Education Policy* 11 (1).
- Carter, D.S.G. & O’Neill, M.H. 1995. *International Perspectives on Educational Reform and policy Implementation*. Brighton: Falmer.
- Castells, M. 1997. *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture volume 1*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Chubb, J. & Moe, T. 1990. *Politics, Markets and American’s Schools*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Daun, H. 1997. National Forces, Globalization and Educational Restructing. *Some European Response Patterns. Compare* 17 (1).

- Education at a Glance. OECD indicators. 2001. Paris: OECD.
- Esping-Andersen, G. 1990. *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, G. 1999. *Social Foundations of Postindustrial Economies*. New York: Oxford University Press.
- Frank, R. & Cook, P. 1995. *The Winner-Take-All Society*. New York: Free Press.
- Giddens, A. 2000. *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Green, A. 1997. *Education, Globalization and the Nation State*. London: Macmillan Press.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154.
- Husén, T. & Kogan, M. (Eds.) 1984. *Educational Research and Policy: How Do They Relate?* Oxford: Pergamon Press.
- Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Julkunen, R. 2001a. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Jyväskylä: Gummerus.
- Julkunen, R. 2001b. Hyvinvointivaltion hienosäätöäkö? Kun Suomi liittyi globalitalouteen. *Hyvinvointikatsaus* 3, 53–57.
- Kautto 2001 *Diversity Among Welfare States – Comparative Studies on Welfare State Adjustment in Nordic Countries*. Sosiologian väitöskirjan käsikirjoitus, Helsingin yliopisto.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. *The Social Inheritance of Education. Equality of Educational Opportunity Among Young People in Finland*. Education 1995:5. Helsinki: Statistics Finland.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 73–90.
- Kivirauma, J. & Rinne, R. 2000. Education and Social Exclusion in New Europe: Finland as a Model Pupil in the European Lesson of Educational Politics. Teoksessa G. Walraven, C. Parsons, D. Van Ven & C. Day (toim.) *Combating Social exclusion Through Education*. Leuven: Garant, 29–50.
- Korpi, W. & Palme, J. 1998. *Paradox of Redistribution and Strategies of Equality*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lauder, H. & Hughes, D. 1999. *Trading in Futures, Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.

- Lingens, H. G. 2000. *Torsten Husén. Conversations in Comparative Education* by Arild Tjeldvoll. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Mann, M. 1997. Has Globalisation Ended the Rise of the Nation-state? *Review of International Political Economy* 4 (3), 472–496.
- Marklund, S. 1984. Effects of Educational research on Education Policy-making: the Case of Sweden. In T. Husén & M. Kogan (Eds.) *Educational Research and Policy: How Do They Relate?* Oxford: Pergamon Press.
- Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001. Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. *Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:67. Turku: Painosalama oy.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhianen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 91–138.
- Rinne, R. 2002. Suomalainen yhtenäiskoulu ja ylikansallinen koulutuspolitiikka. Teoksessa M.T. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.) *Koko kansan koulu – 80 vuotta oppivelvollisuutta*. Suomen kouluhistoriallinen seura ry. Jyväskylä: Opetushallitus, 127–144..
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 1999. Education and Marginalisation. *International Journal of Contemporary Sociology* 36 (1), 1–31.
- Rinne, R., Kivirauma, J., Aro, M. & Simola, H. 2002. European Youth Facing the New Educational Politics and Governance. *Comparative Survey on Five National Cases*. (2002) (Eds.) (in press).
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1999. National Changes in education and Education Governance. Teoksessa S. Lindblad & T. Popkewitz (toim.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala Reports on Education 34. Uppsala University, 42–64.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2001. Shifting Responsibilities, Insolvent Clients and Double-bound Teachers – The Appearance of a New System of Reason in Constructing Educational Governance and Social Inclusion/Exclusion in Finland. In S. Lindblad & T.S. Popkewitz (Eds.) *Education Governance and Social Integration and Exclusion: Studies in the Powers of Reason and the Reasons of Power*. Uppsala Reports on Education 39. Uppsala University, 59–103.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the Education State or just Shifting Responsibilities. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (in press).
- Sultana, R. 1995. A Uniting Europe, a Dividing Education? Supra-nationalism, Euro-centrism and the Curriculum. *International Studies in the Sociology of Education* 5 (2).
- Usher, R & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.

- Väyrynen, R. 1999. Suomi avoimessa maailmassa. Globalisaatio ja sen vaikutukset. Helsinki: Sitra/Taloustieto.
- Walters, S. (Ed.) 1997. Globalisation and Adult Education. London: Zed Press.
- Whitty, G. 1998a. Marketisation and Privatisation in Education: a Global reform Strategy? Paper presented in KASVA-graduate school seminar. Tampere University.
- Whitty, G. 1998b. Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Buckingham: Open University Press.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D. 1998. Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Buckingham: Open University Press.

Tapio Varmola

MARKKINASUUNTAUTUNUT AIKUISKOULUTUS- POLITIikka SUOMESSA

Uudelleen arvioinnin aika

Johdanto

Koulutuspoliittisen ajattelun valtavirrat muuttuivat Suomessa 1990-luvun aikana. Peruskoulu-uudistuksesta lähtien Suomen koulutusjärjestelmän kehittämisessä oli eletty koulutuksen tasa-arvomallin aikaa. Tätä ajattelua ovat Lehtisalo ja Raivola (1986) kuvanneet 70- ja 80-lukujen superideologiaksi, jonka keskeisenä tavoitteena oli koulutuksellinen tasa-arvo, ennen muuta koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo. Koulutusjärjestelmää tarkasteltiin kokonaisuutena, jossa koulutukselliset umpiperät pyrittiin avaamaan. Olennainen osa koulutuksellisen tasa-arvon ideologiaa oli julkisen sektorin laajeneminen. Julkinen sektori rahoitti koulutuspalveluja, omisti kouluja ja korkeakouluja sekä tuki suoraan tai välillisesti opiskelijoiden opintojen rahoitusta. Koulutuspolitiikka on yhteiskuntapolitiikan osa, ei sen erillinen saareke.

Tasa-arvoideologian rinnalle on noussut 90-luvulla markkina-ajattelun ohjaama koulutuspolitiikka. Siinä keskeisinä elementteinä ovat:

- koulutuksen yksilöllinen valinta: koululaisten ja heidän vanhempiansa oikeus valita eri vaihtoehtojen välillä
- yksityisten ja julkisten palvelujen rinnakkaisuus koulutuksen tarjonnassa

- oppilaitosten välinen kilpailu ja erikoistuminen
- tehokkuusvaatimus koulutuspalvelujen tuottamisessa
- osavastuun siirtyminen koulutuspalvelujen kustannuksista sen kuluttajille.

Markkina-ajattelun ohjaamaan koulutuspolitiikkaan liitetään usein myös koulutushallinnon purun ja hajauttamisen elementtejä. Tämä piirre ei ole aina aivan kiistaton. Muun muassa Ison-Britannian uusliberalistisen kauden huippuvaiheessa Margaret Thatcherin hallituskaudella tehtiin myös koulutushallintoa keskittäviä reformeja. Yleinen suunta on OECD-maissa kuitenkin ollut markkinatyypisten mekanismien soveltaminen koulutuksen hallinnossa ja ohjauksessa. Tällaisia menettelyjä ovat mm. tulosohtaus, toimiluvat, tilaaja-tuottajamallin soveltaminen koulutuksen tarjonnassa tai kysynnässä ja voucherien (koulutussetelien) käyttö koulutuksen rahoituksessa.

Markkina-ajattelun ohjaamassa koulutuspolitiikassa on eri maissa aste-eroja. Pohjoismaihin syntyneessä hyvinvointivaltiomallissa korostuu julkisen sektorin merkitys koulutuksen tuottamisessa ja koulutuksen maksuttomuus. Yksityisten koulujen ja korkeakoulujen rooli on vähäinen. Pohjoismaisen korkean verotusasteen eräs selitys ovat monipuoliset koulutuspalvelut esikouluiästä korkeakouluhin ja aikuiskoulutukseen saakka.

Koulutuksessa niin kuin terveyspalveluissakin voidaan puhua puolittaismarkkinoista ja aidosta markkinatilanteesta niin koulutuksen hallinnollisen ohjauksen, oppilaitosten (*koulutuksen tarjoajat*) kuin opiskelijoiden (*koulutuksen kuluttajat*) näkökulmasta. Pyrittäessä *aitoon markkinatilanteeseen* korostuu oppilaitosten tasolla merkkituotteiden tarjonta ja erikoistuminen, opiskelijoiden ja oppilaitoksen välinen merkkiuskollisuus ja opiskelun yksityinen rahoitus. Oppilaitoksen kannalta tavoitteena on viime kädessä kustannusvastaavuus ja ylijäämä oppilaitoksen omistajalle, eikä koulutuspalvelujen hintoja säädellä. Opiskelija tai koulutuspalveluja haluava yritys vertailee markkinatilanteessa eri koulutustuotteita, niiden hinta-laatusuhdetta ja eri tuottajiin sisältyviä riskejä. Julkisen vallan tehtävänä on kilpailuedellytysten luominen ja mahdollisesti taloudellisen tuen osoittaminen "koulutuksellisesti vähäosaisille" mm. koulutussetelin muodossa.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ei toimita aidossa markkinatilanteessa. Meille on kehittynyt tilanne, jota puolittaismarkkinoiden käsite (semi-mar-

ket) hyvin kuvaa. Siinä yksityiset ja julkiset oppilaitokset toimivat rinnan, jolloin myös julkinen ja yksityinen rahoitus sekoittuu. Koulutusta tuottavat organisaatiot (oppilaitokset ja korkeakoulut) ovat non-profit-organisaatioita, jotka pyrkivät luomaan tasalaatuisia, riskittömiä tuotteita, eräänlaisia kestokulutustuotteita koulutuksen tarjontaan. Koulutuksen yleisin kestokulutustuote ovat luonnollisesti *tutkinnot*, joita koskevan opetuksen antaminen on lähes poikkeuksetta oppilaitosten mandaattina. Koulutuksen julkinen ohjaus tähtää tasapuolisten kilpailuedellytysten luomiseen yksityisille ja julkisille oppilaitoksille. Julkinen valta valvoo oppilaitosten perustamista ts. sitä, ketkä voivat toimia kouluttajina ja tutkintojen tuottajina koulutuksen markkinoilla. Sillä on myös koulutuksen hintojen säätelyn mahdollisuus, mikä tarkoittaa ainakin osittaista rahoitusvastuuta (Varmola 1996, 111–132).

Markkina-ajattelun ohjaamaan koulutuspolitiikkaan liittyy monia rajapintoja, joita tässä artikkelissa pyritään pohtimaan:

- markkinoiden koko: ovatko koulutusmarkkinat jatkossa kansalliset (Suomi markkina-alueena) vai kansainväliset
- oppilaitosten monopoli tutkintojen tuottajina, sen mahdolliset vaihtoehdot (mm. näyttökokeet, virtuaalitutkinnot)
- koulutuksen laatu ja sen arviointi: opiskelijoiden – koulutuksen kuluttajien – ja työnantajien kannalta.

Tässä artikkelissa kuvataan markkinasuuntautuneen aikuiskoulutuspolitiikan tilaa Suomessa kansallisella tasolla, joka on selkeästi toiminut markkinasuuntautuneen koulutuspolitiikan koekenttänä Suomessa. Artikkelin lopussa arvioidaan viime aikojen kehitystä edellä todettujen rajapintojen alueella.

Artikkelissa ei siis pureuduta markkina-ajatteluun perusopetuksessa tai yleisivistävässä koulutuksessa. *Koulutuksen yksilöllisen valinnan teema* on uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa ja sen kritiikissä hyvin keskeinen. Usein tämä ajattelu palautuu vanhempien tai perheen oikeuteen tehdä valintoja eri oppilaitosten välillä. Uusliberalistisen tulkinnan mukaan koulutuksen yksilöllinen valinta markkinatilanteessa johtaa vähitellen parhaaseen mahdolliseen hintalaatusuhteeseen ja kuluttajien ja tarjoajien väliseen lojaliteettiin (Tooley 1995; Chubb & Moe 1990). Vasta-argumentaatio puolittaismarkkinoidenkin tuloksellisuudesta on monipuolinen ja laaja (mm. Whitty 1997).

Markkina-ajattelua aikuiskoulutuksessa tarkastellaan kolmesta näkökulmasta:

- miten koulutuksen kysyntä muuttuu
- miten koulutuksen tarjonta muuttuu
- miten muuttuu koulutuksen hallinto ja ohjaus

Aikuiskoulutuksen markkinat Suomessa

Puolittaismarkkinat viitekehyksenä

Markkina-ajattelun ohjaaman koulutuspolitiikan koekenttänä on Suomessa toiminut aikuiskoulutus. Sen hallinnossa ja ohjauksessa on Suomessa sovellettu 1990-luvun alusta lähtien markkinamekanismia jäljitteleviä menettelyjä. Kahden suuren julkisen toimijan – opetusministeriön ja työvoimahallinnon – aikuiskoulutuksen ohjauksessa sovelletaan *tilaaja-tuottajamallia*. Koulutuksen hallintoa on hajautettu alueelliselle tasolle (lääninhallinto/OPM; TE-keskukset/TVM). On siirrytty kohti puolittaismarkkinoiden tilaa.

Puolittaismarkkinoiden toimintaa voidaan *koulutuksen ohjauksen* kannalta kuvata seuraavasti (Varmola, 1996):

Julkisen vallan ohjaus

Tavoitteena:

- tasapuolisten kilpailuedellytysten luominen
- koulutustarjontaan vaihtoehtoja

Keinoina:

- toiminnan valvominen (alalle pääsy; opetuksen laadun valvonta)
- oppilaitosten kilpailuttaminen
- koulutuksen hintojen säätelymahdollisuus

Resurssien ohjaustapoina:

- resurssit ohjataan joko koulutuksen tuottajille tai kuluttajille
- resurssien pääasiallinen ohjausvastuu julkisella vallalla

Puolittaismarkkinoiden toimintalogiikka vaihtelee aikuiskoulutuksen eri muodoissa. Kun tarkastellaan *tutkintotavoitteista koulutusta* saadaan seuraava täydentävä yhteenveto:

Palvelujen tuottajat

- Julkiset ja yksityiset oppilaitokset rinnakkain

Palvelujen tuottajien valitsija

- (poliittiset päättäjät ja) *virkamiehet*

Koulutusta tarjoavat oppilaitokset

- Julkiset erikoisoppilaitokset ja akkreditoidut yksityiset oppilaitokset

Koulutukseen pääsy

- rajoittamaton: koulutuksen kysyntä ohjaa kilpailua oppilaitosten välillä

Koulutuksen rahoitustapa

- verot ja maksut (julkinen rahoitus)
- koulutussetelimalli eli vahvistettu kuluttajan valinta

Myös aikuiskoulutuksen toista valtavirtaa, henkilöstökoulutusta voidaan puolittamismarkkinoiden tilanteessa kuvata samanlaisen tarkastelun pohjalta (ks. lähemmin Varmola 1996, 123).

Piirteitä aikuiskoulutuksen markkinoiden tilasta Suomessa

Aikuiskoulutuksen markkinoiden tilaa voidaan Suomessa kuvata seuraavin luonnehdinnoin:

Koulutuksen kysyntä

Aikuiskoulutukseen osallistuminen on kasvanut tasaisesti 1990-luvun aikana. Työikäisten ryhmässä (25–64-vuotiaat) noin 60 % osallistui 90-luvun lopulla aikuiskoulutukseen. Osallistuminen kasautuu työelämän aktiiviryhmiin, ennen muuta korkeasti koulutettuihin (Rinne & Vanttaja 1999; OPM 2001).

Naisten aktiivisuus aikuiskoulutuksessa on selvästi miehiä suurempi. Tämä toteutuu niin vapaan sivistystyön koulutuksessa kuin yliopistojen aikuiskoulutuksessakin. Henkilöstökoulutuksen alueella miesten ja naisten osallistuminen on yhtä aktiivista. (OECD 2001.)

Koulutuksen tarjonta

Aikuiskoulutusta tarjotaan noin 1100 oppilaitoksessa. Koulutusasteittain tarkasteltuna oppilaitoksia on seuraavasti:

yleissivistävä koulutus	143
vapaa sivistystyö	410
toisen asteen ammatillinen koulutus	489
korkeakoulut (yliopistot ja ammattikorkeakoulut)	49
Yhteensä	1091

Koulutuksen tarjoajat ovat pääosin julkisia oppilaitoksia. Edellä ammatillisten oppilaitosten ryhmään luetaan 54 elinkeinoelämän ylläpitämää ammatillista erikoisoppilaitosta. Ne järjestävät ammatissa toimiville työntekijöille jatko- ja täydennyskoulutusta ja jonkin verran myös ammatillista peruskoulutusta. Ammatillisten erikoisoppilaitosten osuus on n. 5 % aikuiskoulutusta tarjoavista oppilaitoksista.

Lisäksi yksityiseltä pohjalta toimii yli 1000 koulutusalan yritystä, joista ryhmänä merkittävimmät ovat aloittain autokoulut, kielikoulut ja musiikki- ja taidealan koulut. Yksityisten koulutusyritysten osuus Suomen koulutusmarkkinoilla on lähinnä marginaalinen.

Aikuiskoulutuksen tarjonnan valtavirta on eri alojen tutkintoihin liittyvän opetus. Tutkintojen kenttä on 90-luvulla muodostunut seuraavaksi (suluissa mainittu vertailukohta nuorten koulutuksessa)

Aikuisten ammatillisten tutkintojen tasot

ammatilliset perustutkinnot (vastaavat toisen asteen ammatillisia tutkintoja)

ammattitutkinnot

erikoisammattitutkinnot

ammattikorkeakoulututkinnot

yliopistotutkinnot

Ammatillisia perustutkintoja, ammattitutkintoja ja erikoisammattitutkintoja voivat tarjota ammatilliset oppilaitokset sekä ammatilliset aikuiskoulutuskeskukset ja ammatilliset erikoisoppilaitokset. Tutkinnot järjestetään näyttökokeina ja niihin voi osallistua suoraan työelämästä ilman muodollisia opintoja ammatillisissa oppilaitoksissa. Myös oppisopimusperustainen opiskelu on mahdollista, jolloin opinnoissa korostuu työssä tapahtuva oppiminen.

Ammattikorkeakouluissa on aikuisille suunnattua tutkinto-opetusta, jonka volyymi on noin 20% niiden koko opetustarjonnasta. Yliopistoissa ei ole erikseen aikuisille tarkoitettua tutkinto-opetusta, mutta laaja avoimen yliopisto-opetuksen tarjonta tekee mahdolliseksi tutkintojen osien opiskelun maan eri osissa.

Aikuisten osallistumisesta eri koulutusasteiden tutkinto-opetukseen ei ole käytettävissä yksikäsitteistä tilasto-aineistoa.

Aikuiskoulutuksen hallinto ja ohjaus

Aikuiskoulutuksen rahoituksesta on Suomessa noussut laaja keskustelu kahden viime vuoden aikana. Ammatillisen lisäkoulutuksen lainsäädännön uudistus vuoden 2000 loppupuolella johti koulutuksen hankintajärjestelmän ”uudistamiseen”, jonka tuloksesta juuri mikään toimijataho ei tunnu olevan tyytyväinen.

Aikuiskoulutuksen julkisen rahoituksen kehitystä tarkastellaan seuraavassa päätekijän eli tutkintotavoitteisen koulutuksen suhteen.

**Taulukko 1. Aikuiskoulutuksen tutkintotavoitteisen koulutuksen (opetus-
hallinto) 1997–2001 rahoitus, miljoonaa markkaa (OPM 2001, 56)**

	1997	1998	1999	2000	2001
Toisen asteen ammatillinen koulutus					
Ammatillinen peruskoulutus					
• tutkinnot oppilaitoksissa	626	535	551	542	574
Ammatillinen peruskoulutus					
• oppisopimuskoulutus	477	729	294	289	306
Ammattitutkinnot ja erikoisammattitutkinnot					
• hankinnat oppilaitoksilta	1057	939	666	501	406
• oppisopimuskoulutus	148	152	186	200	248
Ammatilliset erikoisoppilaitokset	69	68	69	71	72
Yhteensä	2377	2424	1766	1603	1606
Korkeakoulut					
Ammattikorkeakoulut					
• tutkinnot ja erikoistumisopinnot	222	346	427	514	616
Yliopistot					
• perusrahoitus	901	944	982	1003	1068
Yhteensä	1123	1290	1409	1517	1684
Toisen asteen koulutus ja korkeakoulut yhteensä	3500	3714	3175	3120	3294
Osuus opetushallinnon aikuiskoulutuksen menoista	75,0 %	75,9 %	75,0 %	74,0 %	73,9 %

Aikuiskoulutuksen tutkintotavoitteisen koulutuksen rahoitus muodostaa noin $\frac{3}{4}$ opetushallinnon aikuiskoulutuksen menoista. Siinä tapahtui vuonna 1999 voimakas leikkaus, joka näyttää kohdistuneen kahteen kohteeseen: oppisopimuskoulutuksena järjestettävään ammatilliseen peruskoulutukseen – jonka rahoituksessa oli v. 1998 merkittävä ”piikki” ylöspäin – ja oppilaitoksilta ostettavaan ammattitutkinto- ja erikoisammattitutkintokoulutukseen.

Tutkintomuotoisen koulutuksen rahoituksessa näyttävät parhaiten menestyneen ammattikorkeakoulut. Niiden koulutuksen rahoitus on kasvanut ammatti-

korkeakoulujen vakinaistumisohjelman myötä. Osa tutkintomuotoisen ammatillisen koulutuksen rahoituksen leikkauksesta selittyy rahoituksen siirroilla ammatillisesta koulutuksesta ammattikorkeakouluihin.

Tutkintomuotoisen koulutuksen rahoitusosuus on koko aikuiskoulutuksen kentässä aavistuksenomaisessa laskussa. Huippuvuodesta 1998, jolloin tutkintojen rahoitus kattoi 75,9 % opetusministeriön aikuiskoulutuksen rahoituksesta, on sen taso laskenut kaksi (2) prosenttia.

Samalla kuntien rahoitusvastuu on kuitenkin absoluuttisesti ja suhteellisesti kasvanut selvästi.

Kunnat rahoittivat ammatillista aikuiskoulutusta v. 1997 toisen asteen oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa 365 miljoonalla markalla, vuonna 2001 jo 512 miljoonalla markalla. Niiden suhteellinen rahoitusosuus on kasvanut 7,8 %:sta 11,4 %:iin.

Aikuiskoulutuksen laskeva rahoitusosuus on näkynyt myös perinteisessä työvoimapolitiisessa aikuiskoulutuksessa. Sen hankintamäärärahat ovat laskeet vuosien 1996 ja 1997 huipputasosta 1082/1074 miljoonaa markkaa alle 800 miljoonan markan. Kansallisen rahoituksen laskua on kuitenkin kompensoinut EU-ohjelmien mukainen ESR-koulutus ja niihin liittyvät kehityshankkeet. Työvoimahallinnon sisällä on siis siirtymää perinteisestä kansallisesti rahoitetusta koulutuksesta Euroopan sosiaalirahaston rahoittamien koulutus- ja kehittämisprojektien suuntaan.

Aikuiskoulutuksen kolmas merkittävä rahoittaja ovat eri alojen yritykset ja laitokset. Yritysten henkilöstökoulutukseen käyttämien määrärahojen on arvioitu selvästi kasvaneen 90-luvun alun lamavuosista lähtien. Teollisuuden ja työnantajien selvitysten sen jäsenyritysten henkilöstökoulutusmenot ovat kasvaneet vuoden 1993 tasosta 2.3 % kaksinkertaiseksi (v. 1998 4.6 %). Vastaava kehitys on nähtävissä palvelualan yrityksissä ja vähitellen myös valtion laitoksissa ja kunnissa.

Aikuiskoulutuksen rahoitustilanteesta voidaan tehdä seuraava yhteenveto:

Aikuiskoulutuksen rahoituksen kehityssuunnat v. 1997–2001 Suomessa

	kasvaa	pysyy ennallaan	laskee
Valtion rahoitus			
Opetusministeriö			
• ammatilliset tutkinnot			x
• ammattikorkeakoulut	x		
• yliopistot		x	
Työvoimaministeriö			
• työvoimapolitiittinen koulutus (kansallinen)			x
• ESR-hankkeet	x		
Kuntien rahoitus			
• ammatilliset tutkinnot & ammattikorkeakoulututkinnot	x		
Henkilöstökoulutus			
• elinkeinoelämä (teollisuus & palvelut)	x		
• valtio ja kunnat	x		

Aikuiskoulutuksen rahoitustilanne on siis näin arvioituna moni-ilmeinen. Nykyinen tilanne on osittain seurausta suhdannetilanteesta, jossa pitkän taloudellisesti suotuisan kauden tulos näkyy yritysten ja julkisyhteisöjen henkilöstökoulutuksen vahvistumisessa. Vastaavasti työvoimahallinnon perinteinen koulutus on työllisyystilanteen parantuessa vähentynyt. Opetusministeriön sisällä kehitys koko ammatillisen aikuiskoulutuksen kentässä laskeva, mutta kentän sisällä on tapahtunut sisäisiä siirtoja.

Suhdannetilanteen selkeä muutos v. 2001 heijastunee ensi vaiheessa yritysten henkilöstökoulutukseen sen tasoa laskevasti. Jos julkisella sektorilla toimitaan 90-luvun laman oppien suuntaisesti, on aikuiskoulutukseen kansalliseen rahoitukseen odotettavissa lisäpanostusta v. 2003.

OECD:n tutkijaryhmän arvio

Suomen aikuiskoulutuksen tilaa on vuoden 2001 aikana arvioitu OECD:n kansainvälisen tutkijaryhmän toimesta. Työn taustana on kaksi laajaa kansallista raporttia (OPM 1998; 2001) ja arvioitsijoiden vierailu ja tutustuminen eri aikuiskoulutusmuotoihin maan eri osissa. Tutkijoiden maaraportti on laaja (OECD 2001). Seuraavassa pyrin poimimaan siitä keskeisiä aikuiskoulutuksen markkinoiden liittyviä havaintoja.

Koulutuksen kysyntä

- Suomalaisen aikuisten osallistuminen aikuiskoulutukseen on määrällisesti korkeaa.
- Järjestelmä suosii niitä, jotka ovat valmiiksi motivoituneita koulutukseen: valtion linjana on korostaa omaehtoisuutta ja yksilön vapautta valita aikuiskoulutus
- Vähäosaisille ja ei-motivoituneille ei ole kohdennettuja toimia sen enempää kannustinten kuin pedagogiikan muodossa
- Koulutusvakuutusjärjestelmä on parantanut työttömien tilannetta, mutta liian tiukat ehdot rajaavat pois potentiaalista käyttäjäkuntaa

Koulutuksen tarjonta

- 1990-luvulla toteutettu koulutuksen osittainen markkinaistaminen on joustavoittanut järjestelmää, mutta johtanut samalla oppilaitosten väliseen kilpailuun ja yhteistyön vähenemiseen: Erityisesti ammatikorkeakoulujen ja yliopistojen välillä on kilpailua.
- Suomalainen aikuiskoulutusjärjestelmä on ainutlaatuisella tavalla kaksijakoinen: on oppilaitoksia, jotka ovat olemassa erityisesti aikuisopiskelijoita varten, mutta toisaalta on myös paljon ikäneutraalia koulutusta, jossa sekä nuoret että aikuiset voivat osallistua samaan koulutukseen
- Tarjolla on laajan oppilaitosverkoston lisäksi paljon mahdollisuuksia itseopiskeluun
- Suomalaisen aikuiskoulutuksen joustavuuden yksi avaintekijä on näyttötutkintojärjestelmä

Koulutuksen hallinto ja ohjaus

- Alueellinen epätasa-arvo tuottaa ongelmia osittain markkinaperusteisessa koulutuksessa. Markkinat toimivat Etelä- ja Länsi-Suomessa, mutta eivät Itä- ja Pohjois-Suomessa
- Julkista rahoitusta ei välttämättä ole järkevää kohdentaa kaikkeen aikuiskoulutukseen, vaan rahoituksen suunnittelu kaipaa nykyistä kohdentuneempaa otetta
- Suomessa ei ole käyty keskustelua aikuiskoulutuksen vaihtoehtoisista rahoitusmalleista
- Aikuiskoulutuksen osittaisen yksityistämisen jälkeen opetus- ja työvoimahallinnon työnjakoon on tullut päällekkäisyyttä. Molemmat maksavat samoille toimijoille samoista aikuisille kohdennetuista palveluista
- 1990-luvulla toteutettu aikuiskoulutuksen yksityistäminen on lisännyt kilpailua ja edistänyt koulutuksen laatuun panostamista

OECD:n tutkijaryhmän tekemät havainnot ovat kiintoisia ja ne luovat hyvän pohjan arvioitaessa aikuiskoulutuksen markkinoiden tilaa Suomessa. Osa uudistuksista näyttää vahvistaneen markkinaperusteisuutta, osa uudistuksista on tässä suhteessa neutraaleja. Markkinaohjauksella on myös kääntöpuolensa, joihin OECD:n tutkijat myös ovat viitanneet.

Puolittaismarkkinoiden tila aikuiskoulutuksessa

Suomessa on tehty 90-luvulla toimia, joilla aikuiskoulutuksessa on edetty kohti puolittamismarkkinoita. Seuraavassa arvioidaan puolittaismarkkinoiden tilaa koulutuksen kysynnän, tarjonnan ja ohjauksen kannalta. Tässä esitetty arvio perustuu kirjoittajan omaan arvioon yhdistettynä OECD:n tutkijaryhmän edellä referoituun arvioon.

Kaavio 1

YHTEENVETO JA ARVIO PUOLITTAMISMARKKINOIDEN TILASTA AIKUISKOULUTUKSESSA	
Aikuiskoulutuksen puolittaismarkkinoita vahvistavat toimet 90-luvulla	Arvio nykytilasta
<i>Koulutuksen kysyntä</i>	
<ul style="list-style-type: none"> koulutusvakuutusjärjestelmän luominen 	<ul style="list-style-type: none"> koulutusvakuutusjärjestelmä on kehittynyt hitaasti koulutuksen yksilölliseen kysyntään perustuva ohjaus on puolittaismarkkinoilla vähäistä
<i>Koulutuksen tarjonta</i>	
<ul style="list-style-type: none"> julkiset ja yksityiset oppilaitokset rinnakkain koulutuksen tarjoajina tutkinnot aikuisille eri koulutusasteilla näyttökokeet koulutuksen laadun arviointi 	<ul style="list-style-type: none"> ei merkittäviä muutoksia yksityiset ammattikorkeakoulut (3) uusi toimijataho toteutunut laajasti II asteen ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa yliopistoväylä edelleen ahdas toteutunut suhteellisen laajasti aikuiskoulutuksen innovaatio aikuiskoulutuksen tuotteiden akkreditoinnin pilottivaihe meneillään
<i>Koulutuksen ohjaus</i>	
<ul style="list-style-type: none"> tilaaja- ja tuottajamalli alueilla 	<ul style="list-style-type: none"> toimii suurilla markkina-alueilla ei "Tampereen takana" kilpailuttaminen ei tue oppilaitosten yhteistyötä haasteena virtuaalitutkinnot ja koulutusmarkkinoiden kansainvälistyminen haasteena alueellisesti myös EU-tukien päättyminen

Koulutuksen yksilöllisen kysynnän vahvistaminen

Aikuiskoulutuksen kysyntä on kasvanut 90-luvulla ja siihen osallistumisesta on tullut osa suomalaisten aikuisten arkipäivää. Aikuiset opiskelevat niin erityisesti heille suunnitelluissa oppilaitoksissa (ammattilliset aikuiskoulutuskeskukset) kuin ”ikäneutraaleissa” oppilaitoksissa (ammattilliset oppilaitokset, ammattikorkeakoulut, yliopistot).

Ammattillisen aikuiskoulutuksen yksilöllistä kysyntää ei ole kuitenkaan pystytty riittävästi vahvistamaan koulutusvakuutusyksityisillä ratkaisulla. Koulutuksen kuluttajien (*aikuisopiskelijoiden*) valinnan mahdollisuuksien vahvistaminen on ollut vaatimatonta, erityisesti ns. koulutusvakuutusratkaisun hitaan etenemisen johdosta. Aikuisten opiskelumahdollisuuksia säätelee edelleen heidän työmarkkina-asemansa.

Koulutusvakuutusjärjestelmän toteuttaminen on edennyt matalammalla profiililla kuin muutama vuosi sitten otaksuttiin. Se näyttää kuitenkin tavoittaneen työmarkkina-asemaltaan heikommassa asemassa olevia, päämäärätietoisia ihmisiä (OPM 2001, 102). OECD:n tutkijoiden arvioon viitaten on perusteltua kysyä, onko osa aikuiskoulutettavista kokonaan jäämässä tai jätetty koulutuksellisten toimien ulkopuolelle, kun työvoimahallinnonkin koulutus-toimet suuntautuvat koulutuksellisesti motivoituneihin työttömiin. Vai onko jokainen ”oman onnensa seppä” – jo aikuisiässä – ja koulutusmarkkinoiden ulkopuolelle jäänti yksilöllinen ratkaisu, joka on hyvinvointiyhteiskunnassa aikuisen oma valinta muiden valintojen joukossa.

Koulutuksen tarjonnan uudet elementit

Koulutuksen tarjonnassa on avattu perinteisen tutkintomuotoisen koulutuksen rinnalle kaksi uutta toteutustapaa: näyttötutkinnot ja oppisopimuskoulutus. Näyttötutkinnot ovat lähentäneet aikuiskoulutuksen tuottajia ja työelämää. Näyttötutkinnoista saadut arviointitulokset ovat jossain määrin ristiriitaisia sen suhteen, kuinka laajasti on irrottauduttu koulutusorganisaatioista kohti työelämässä tapahtuvaa oppimista (OPM 2001, 97–100). Näyttötutkintojärjestelmän soveltaminen eri aloilla vaatii paljon kehitystyötä.

Tutkintojen tuottamisen ylivoimainen monopoli on julkisilla oppilaitoksilla. Monopoli on korkeakoulutuksessa yliopistojen osalta kokonaan valtion yliopistoilla. Ammattikorkeakoulujen ylläpitokentässä on yksityisiä taustayhteisöjä, mutta niidenkin aikuistutkintojen ohjaus on opetusministeriön säätlemää. Yksityisten erikoisoppilaitosten määrä on pysynyt vakaana, eikä uusia merkittäviä yrittäjiä koulutustarjontaan ole syntynyt.

Aikuiskoulutuksen tarjonnan laadun arvioinnissa uusia menettelyjä ovat koulutuksen akkreditointiin liittyvät ratkaisut. Korkeakoulujen (yliopistot ja ammattikorkeakoulut) aikuiskoulutuksen ei-tutkintomuotoisessa koulutuksessa on käytettävissä korkeakoulujen erikoistumisopintojen arviointimenettely (Vähäpassi 2001), jossa koulutuksen tarjoaja voi omasta aloitteestaan arvioittaa koulutustuotteitaan. Tätä menettelyä ammattikorkeakoulut ovat käyttäneet yliopistoja aktiivisemmin. Osa yliopistoista tai niiden täydennyskoulutuskeskuksista on akkreditoinut koulutustuotteitaan kansainvälisillä markkinoilla.

Ammattikorkeakoulujen jatkotutkintojen ”kynnysarviointi” on toteutettu korkeakoulujen arviointineuvoston toimesta vuoden 2001 aikana. Ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoissa markkinoita ei avata täysimääräisesti yksilölliseen kysyntään pohjautuvaksi, vaan maan hallitus on valinnut koulutusalat ja koulutusohjelmat, joissa kokeilukauden tarjonta toteutetaan.

Seuraavat esimerkit kuvaavat uusia keinoja, joilla julkinen valta ohjaa ja valvoo koulutuksen laatua ja myös sitä, ketkä pääsevät tarjoajiksi koulutuksen markkinoille.

Koulutuksen ohjaus tilaaja–tuottaja-mallin kautta

Koulutusmarkkinoiden ohjauksessa on kaksi julkista tilaaja–tuottaja-organisaatiota, jotka toimivat osin rinnakkain (lääninhallinto/OPM; TE-keskukset/työvoimahallinto). Opetusministeriön pyrkimys purkaa lääninhallinnon rooli aikuiskoulutuksen ohjauksessa jäi ammatillista lisäkoulutusta koskevassa lakiuudistuksessa puolitiehen. Eduskunnan ratkaisu oli lääninhallinnon ohjauksen osittainen säilyttäminen.

Aikuiskoulutuksen kysynnän kannalta koulutuksen ohjauksen moni-ilmeisyys on tuskin optimaalinen ratkaisu. Koulutuksen kysynnän ehtoja ovat säätlemässä opetushallinto (opetusministeriö ja lääninhallitus, työvoimahallinto

ja TE-keskukset sekä sosiaali- ja terveysministeriö). Osa koulutuksen ohjauksen rakenteista joudutaan arvioimaan uudelleen viimeistään v. 2006, kun Suomen asema EU-tukijärjestelmässä muuttuu.

OECD:n tutkijoiden arvion mukaan markkinat toimivat varsin hyvin Etelä- ja Länsi-Suomessa, mutta eivät toimi kovin hyvin Itä- ja Pohjois-Suomessa. Uudistettu alueellinen ohjausjärjestelmä on epäilemättä tuonut aikuiskoulutuksen tilaajia ja tuottajia lähemmäs toisiaan, mutta markkinoiden koko ja toiminta on ongelmallista ruuhka-Suomen ulkopuolella.

Aikuiskoulutuksen kytkentä alueellisen koulutus-, tutkimus- ja innovaatiopolitiikkaan on ilmeinen mahdollisuus, mutta se on jäänyt varsin vähälle huomiolle alueiden kehitystä koskevassa keskustelussa. Osaamiseen ja tietoon perustuvassa Suomessa alueet eivät voi perustaa kehitystään enää nuorten, jatkuvasti uusiutuvien ja osaamistasoltaan yhä parempien ikäluokkien käyttöön, vaan tarvitaan myös pitkäjänteistä aikuiskoulutuspolitiikkaa. Se taas olisi mahdollista, jos keskeiset julkiset toimijat – opetushallinto ja työvoimahallinto – toimisivat samanlaisen aluejaon pohjalta ja paremmassa yhteistyössä keskenään (Varmola 2000).

Puolittaismarkkinoiden toiminta perustuu koulutuksen tarjonnan kilpailuttamiseen, missä erityisesti työvoimahallinto on edennyt pitkälle. Kääntöpuoli on se, että kilpailuilla markkinoilla oppilaitosten välinen yhteistoiminta on vähäistä. Tilaaja-tuottajamallissa kilpaillaan lähinnä hintaelementillä, ei koulutuksen laatuun perustuvilla tekijöillä.

Jos puolittaismarkkinoiden toimintaa halutaan vahvistaa, tulisi kaksijakoisen tilaaja-organisaation asemaa vähentää ja vahvistaa koulutuksen yksilöllistä kysyntää rahoituksellisen toimin sekä vahvistaa koulutuksen laatu-arvioinnin menettelyjä. Myös se, että oppilaitokset olisivat kooltaan suurempia, jolloin niihin syntyy monipuolisia osaamiskeskittymiä, olisi askel eteenpäin koulutuksen laadun takaamisessa.

Kansallisen koulutuspolitiikan ohjauksen uusi haaste ovat kansainvälistyvät koulutusmarkkinat. Ball (2001) ja Kivirauma (2001) ovat kuvanneet tämän ajattelun globaaleja ja kansallisia ilmenemismuotoja rakenteellisella tasolla. Koulutuksen ohjauksen kannalta toisentyypinen haaste voi olla kansainvälisten tutkintojen tulo Suomen markkinoille. Osa niistä perustuu etäopiskeluratkaisuihin ja virtuaaliopintojen käyttömahdollisuuksiin.

Pysyvätkö suomalaiset uskollisina maamme oppilaitosten tuottamille tutkinnoille kansainvälistyvillä koulutusmarkkinoilla? Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen muodostuminen EU:n alueelle on koekenttä, joka saattaa johtaa kansallisten korkeakoulututkintojärjestelmien harmonisointiin. Tämä taas olisi ilmeisesti askel liikkuvuuden kasvuun EU:n alueella. Sen rinnalla kansainvälisten virtuaalitutkintojen aseman vahvistuminen merkitsee koulutusmarkkinoiden kasvua maksukykyisessä markkinasegmentissä.

Koulutusideologiauskon kriitikko Ivan Illich maalasi eteemme 60-luvun lopulla teoksessaan "De-schooling Society" osittain toisenlaisen tulevaisuuden, joka perustui opettajien ja oppilaitosinstituution aseman romuttamiseen, mutta samalla maailmanlaajuisiin tietoverkkoihin ja niiden avulla tapahtuvaan "tätäjien yhteensaattamiseen". Maailmanlaajuinen internet-verkko on nykyaikainen tapa saattaa yhteen saman alan asiantuntijat eri puolilla maailmaa. Vaikka niitä, jotka ovat valmiita maksamaan verkkopohjaisista koulutustuotteista, on toistaiseksi vähän, on näiden markkinoiden kasvu yksi mahdollinen tulevaisuus ja sellaisenaan haaste kansalliselle koulutusjärjestelmälle, myös aikuiskoulutuksessa.

Lähteet

- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia – research in educational Sciences 1. Turku, 21–43.
- Chubb, J.E. & Moe, T. M. 1990. Politics, Markets and America's Schools. Washington D.C: The Brookings Institution.
- Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Education Sciences 1. Turku, 73–90.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Porvoo–Helsinki–Juva: WSOY.
- OECD. 2001. Thematic Review on Adult Learning, Finland. Country Note.
- Opetusministeriö. 1998. Elinikäisen oppimisen rahoittaminen. Suomen maaraportti OECD:lle. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. 57.

- Opetusministeriö. 2001. Katsaus Suomalaisen aikuiskoulutukseen. OECD:n aikuiskoulutuspolitiikan maatutkinnan taustaraportti.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalaista aikuiskoulutuspolitiikkaa. Muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67.
- Tooley, J. 1993. Equality of Educational Opportunity without the State. *Studies in Philosophy and Education*. 12, 153–163.
- Varmola, T. 1996. Markkinasuuntautuneen koulutuksen aikakauteen? *Acta Universitatis Tampereensis*. Ser A vol 524.
- Varmola, T. 2000. Aikuiskoulutus ja alueiden kehitys. Teoksessa S. Kurki & R. Linnamaa & M. Sotara (toim.) 14 näkökulmaa alueelliseen kehitykseen. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö. Sente-julkaisuja 5. Tampere: Tampereen yliopisto, 164–178.
- Whitty, G. 1997. Creating quasi-markets in Education: A review of Recent Research on Parental Choice and School autonomy in three countries. Teoksessa M.W. Apple (ed.) *Review of Research in Education*. American Educational Research Association. Washington D.C.
- Vähäpassi, A. 2001. (toim.) Erikoistumisopintojen akkreditointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 3. Helsinki: Edita.

Ulrich Teichler

KORKEAKOULUTUKSEN MONIMUOTOISTUMINEN JA YKSITTÄISEN KORKEAKOULUN PROFIILI

Johdanto

Korkeakouluja ja niiden koulutusohjelmia verrataan usein saman maan muihin vastaaviin oppilaitoksiin ja koulutusohjelmiin. Joissakin maissa niiden odotetaan olevan keskenään sisällöltään ja laadultaan hyvin samanlaisia (Saksa on tästä tyypillinen esimerkki), kun taas toisissa sisältöjen erilaisuutta pidetään itsestään selvänä tai tavoittelemisen arvoisena (Yhdysvallat taas on tyypillinen esimerkki tästä perinteestä). Suurin osa asiantuntijoista on kuitenkin yhtä mieltä siitä, että kaikki korkeakoulut eivät menesty yhtä hyvin tutkimuksen tasoa tarkasteltaessa. Monet myös katsovat, että korkeakoulujärjestelmiin on viime vuosikymmeninä kohdistunut opiskelijamäärien kasvun vuoksi erilaistumispaineita. Tähän ovat vaikuttaneet opiskelijoiden yhä vaihtelevammat motivaatiot, kyvyt ja urasuunnitelmat. Lisäksi hallitukset ovat olleet haluttomia kustantamaan tutkimuspainotteisen korkeakoulutuksen laajentamista vastaamaan kasvavia opiskelijamääriä (ks. Trow 1974; Clark 1976; Teichler 1988; Jallade 1991; Meek et al. 1996).

Kansallisten korkeakoulujärjestelmien sisäinen monimuotoisuus näyttäisi siis olevan tavallista. Monimuotoisuuden taso ja ulottuvuudet vaihtelevat kuitenkin huomattavasti eri maiden välillä. Korkeakoulujärjestelmää voidaan luonnehtia esimerkiksi seuraavien dimensioiden perusteella:

- erityyppiset korkeakoulut
- erityyppiset koulutusohjelmat (esim. akateeminen/amatillinen)
- eritasoiset koulutusohjelmat ja tutkinnot (esim. alemmat tutkinnot, bachelor- ja master-tason tutkinnot jne.)
- muodollisesti samanarvoiset korkeakoulut ja koulutusohjelmat, joiden maine ja arvostus kuitenkin vaihtelevat.

Monimuotoisuuteen vaikuttavien dimensioiden perusteella korkeakoulujärjestelmän rakenne voisi siis olla *unitaarinen*, *binaarinen*, *duaalinen* tai *monityyppinen*, *aste-* tai *tasojärjestelmä* tai *kattava järjestelmä* jne. Analyttisempää typologiaa etsittäessä on otettava huomioon seuraavat erot (ks. Teichler 1998):

- Korkeakoulut ja koulutusohjelmat voidaan ryhmitellä ”tyypeittäin” tai ”sektoreittain”, tai niitä voidaan tarkastella spektrin osasina. Esimerkkinä viimeksi mainitusta voidaan mainita tsekkiläinen korkeakoulutusjärjestelmä, jonka on joskus sanottu hakevan ”spektrimäistä” lähestymistapaa (ks. Hennessey et al. 1998).
- Korkeakoulujen ohjelmia voidaan kuvata vertikaalisella eli statusdimensiolla (laatu, maine, valmistuneiden menestys työelämässä jne.) tai horisontaalisella eli sisällöllisellä dimensiolla (esim. erilaiset käsitteelliset profiilit ja opetus suunnitelmien profiilit).
- Korkeakoulujärjestelmä voi tähdätä korkeakoulujen väliseen moninaisuuteen (esim. korkeakoulujen ja korkeakoulutyyppien erilainen maine tai akateeminen profiili) tai korkeakoulujen sisäiseen moninaisuuteen (esim. eurooppalainen monipuolinen yliopisto).

Japanilaista korkeakoulujärjestelmää voitaisiin hyvällä syyllä sanoa erittäin hierarkkiseksi. Maan korkeakoulujen välillä on huomattavia laadullisia eroja, ja monet vähemmän arvostetuista korkeakouluista pyrkivät jäljittelemään menestyvien korkeakoulujen menetelmiä. Kuten on jo todettu, Yhdysvaltojen korkeakoulujärjestelmälle taas on tyypillistä suurempi vertikaalinen vaihtelevuus verrattuna vastaaviin eurooppalaisiin järjestelmiin. Kuitenkin Yhdysvalloissa on myös huomattavan paljon vaihtelua korkeakoulujen sisältöprofiilien välillä. Yksittäisille amerikkalaisille korkeakouluille sisällöllinen erikoistuminen on usein ylpeyden aihe, vaikka lähempi tarkastelu saattaakin osoittaa, että erot ovat pienempiä kuin korkeakoulut antavat ymmärtää. Useissa Euroopan maissa

yksittäisten korkeakoulujen ja koulutusohjelmien erityispiirteille annetaan vähemmän painoarvoa. Sen sijaan korkeakoulujen eri tyyppejä on viime vuosiin asti pidetty useissa Euroopan maissa korkeakoulutuksen moninaisuuden tärkeänä ulottuvuutena.

Tämän artikkelin tarkoituksena on selvittää eri korkeakoulutyyppien merkitystä. Lisäksi siinä käsitellään viimeaikaisia toimenpiteitä, joilla on pyritty korostamaan koulutusohjelmien eri tasoja. Lopuksi artikkelissa tarkastellaan korkeakoulujen yksilöllisiä profileja ja niiden merkitystä tulevaisuudessa.

Korkeakoulutyypit

Siitä lähtien kun on ollut olemassa erityyppisiä korkeakouluja, on voitu puhua korkeakoulutuksesta kokonaisuutena eli "sektorina" tai "järjestelmänä". Ennen toista maailmansotaa monitieteellisiä yliopistoja pidettiin useimmissa Euroopan maissa parhaina ja yhden alan oppilaitoksia näitä alempiarvoisina. Tämä asetelma kuitenkin muuttui asteittain toista maailmansotaa seuranneiden kahden tai kolmen vuosikymmenen aikana. Lääketieteelliset, teknilliset ja monet muut erikoistuneet oppilaitokset saavuttivat samanarvoisen aseman yliopistojen kanssa, ja monet niistä muuttivat nimensäkin arvonnousun mukaisesti, esimerkkinä tästä ovat teknilliset yliopistot.

Noin 1960-luvulta lähtien Eurooppaan alkoi muodostua uusi korkeakoulutuksen sektori. Tämä tapahtui kuitenkin eri maissa eri aikaan. Varhaiset mallit, kuten Ison-Britannian *polytechnics*, Ranskan *instituts universitaires de technologie* (IUT) ja Saksan *Fachhochschulen*, erosivat yliopistoista monessa suhteessa. Niiden tutkimustoiminta oli vähäistä, koulutusohjelmilla oli ammatillinen perusta, ja useimmiten opiskelu-aika oli lyhyempi (ks. OECD 1972).

Tälle toiselle korkeakoulusektorille annettiin erilaisia nimiä, esimerkiksi *lyhyt- ja pitkäkestoinen korkeakoulutus*, *ei-yliopistollinen korkeakoulutus*, *korkeakoulutuksen "vaihtoehtoinen" sektori*, *ammatillinen korkeakoulutus*, *"professionaalinen korkeakoulutus"*, *"uudet" korkeakoulut* tai *"college-sektori"* jne. Yksimielisyyteen siitä, mikä termi olisi sopivin, ei kuitenkaan koskaan päästy. Tämä johtui siitä, että lähes kaikki termit ilmaisivat jotenkin, että sektoria pidettiin "isoa veljeään", perinteistä yliopistoa, alempiarvoisena. Yleiset termit, jotka korostivat jotakin

tiettyä erityispiirrettä, eivät myöskään soveltuneet käytettäväksi kaikissa tilanteissa.

Eräät valtiot näyttivät suosivan jonkin aikaa 1970-luvulla ”kattavaa” korkeakoulutusjärjestelmää, jolloin useita koulutusohjelmia ja tutkintoja haluttiin sijoittaa samaan korkeakouluun. Tällaista mallia, jossa korkeakoulujen välisen moninaisuuden sijaan korostuu korkeakoulujen sisäinen moninaisuus, pidettiin hyödyllisenä, koska se pitää opiskelijoiden mahdollisuudet kauemmin avoimina ja auttaa yhdistämään akateemisen ja ammatillisen lähestymistavan. Malli ei kuitenkaan saavuttanut laajaa hyväksyntää, ja kokeilu jäi lyhytaikaiseksi (ks. Hermanns, Teichler ja Wasser 1983).

1980- ja 1990-lukujen aikana kahden korkeakoulutyyppin välinen ero kaventui, ja joissakin maissa se alkoi hävitä kokonaan. Kun kaikki Ison-Britannian *polytechnics*-oppilaitokset vuonna 1992 nimettiin yliopistoiksi, jotkut asiantuntijat ennustivat, että toista tyyppiä edustavat korkeakoulut katoaisivat myös muista maista. Kahden erillisen rakenteen muodostumiseen johtava kehitys ei kuitenkaan pysähtynyt. Alankomaissa perustettiin vuonna 1986 toinen korkeakoululaitos, *HBO* (*hoger beroepsonderwijs*) tai *hogescholen*; Suomessa sai alkunsa 1990-luvun alussa *ammattikorkeakoulu* ja Itävallassa *Fachhochschulen*. Sveitsissä puolestaan perustettiin 1990-luvun loppupuolella *Fachhochschulen* tai *haute écoles spécialisées*.

Selitystä etsimässä

Muiden korkeakoulujen kuin yliopistojen kehitystä analysoitaessa voidaan käyttää useita 1970-luvulta lähtien syntyneitä teorioita selittämään korkeakoulutuksen rakenteellista dynamiikkaa. Menemättä yksityiskohtiin voidaan sanoa, että on olemassa neljä suurta käsitteellistä kehystä, jotka kaikki ovat tässä yhteydessä hyödyllisiä mutta joista yhdenkään avulla ei selkeästi toisia paremmin onnistuta kuvaamaan kattavasti todellisia kehityslinjoja (ks. Teichler 1998).

Kuten on jo mainittu, toisen korkeakoulutyyppin syntyä on usein pidetty korkeakoulutuksen laajenemisen luonnollisena seurauksena. Tällaisen ”erikoistumis- ja laajenemisteorian” mukaan korkeakoulusektorin laajeneminen luo erikoistumispaineita, koska opiskelijoiden ja muiden mahdollisten käyttäjien

tarpeet muodostuvat yhä moninaisemmiksi. Monet alan toimijat myös uskovat, että nämä moninaiset tarpeet pystytään parhaiten täyttämään korkeakoulujen välisen työnjaon kautta. Tämä teoria on kiistatta vaikuttanut julkiseen keskusteluun maissa, joissa kahden korkeakoulutyypin järjestelmä on otettu käyttöön.

Kyseinen teoria ei kuitenkaan anna tyydyttävää selitystä kahden erillisen korkeakoulutyypin synnylle ja pysyvyydelle. Ensinnäkin, erikoistumis- ja laajenemisteoriat sopivat myös kasvavan erikoistumisen selittämiseen muiden dimensioiden pohjalta. Martin Trow'n (1974) mallin mukainen korkeakoulutuksen jako "eliittiin", "massaan" ja "universaaliin" tarjosikin varteen otettavan terminologian erikoistumis- ja laajenemisteorioiden kuvaukselle. Mallia voidaan kuitenkin soveltaa myös selittämään Yhdysvaltojen kasvavaa vertikaalista kerrostumista riippumatta korkeakoulutyypistä.

Toiseksi, erikoistumis- ja laajenemisteorian avulla ei pystytä selittämään sitä, että useimmissa maissa yliopistot ja muut korkeakoulut pyrkivät ajan mittaan muuttumaan yhä enemmän toistensa kaltaisiksi. Tässä yhteydessä alettiin suosia toista selittävää lähestymismallia, jota voisimme kutsua "pyrkimysteoriaksi" ("drift theory")¹. Esimerkiksi ammattikorkeakoulut eivät ole välttämättä pysyneet uskollisina alkuperäisille päämäärilleen, joita olivat vahva ammatillinen painotus ja lähes olematon osallistuminen tutkimustyöhön. Voidaankin puhua "akateemisesta pyrkimyksestä" ("academis drift"), mikä tarkoittaa sitä, että korkeakoulu pyrkii vakauttamaan asemansa muuntautumalla enemmän yliopiston kaltaiseksi (ks. Neave 1996). Samanaikaisesti voidaan yliopistoissa havaita "professionaalista pyrkimystä": monet yliopistot korostavat koulutusohjelmiensa ammatillisuutta ja suuntaavat tutkimustaan soveltaville aloille (ks. Williams 1985).

¹ Termi 'drift' on suomenkielisessä kirjallisuudessa tässä yhteydessä usein ilmaistu sanalla 'imu'. Sanayhdistelmä 'akateeminen imu' pystyykin jollakin tavalla ilmaisemaan ilmiötä, johon käsite viittaa. Sen sijaan 'imuteoria' terminä johtaisi mielestäni harhaan eikä tekisi oikeutta sille merkitykselle, jonka kirjoittaja käsitteelle tässä yhteydessä antaa. Ei-yliopistollinen korkeakoulusektoriin pyrkii usein tietoisesti saavuttamaan yliopistojen kaltaisen aseman ja toimintatavan. Tästä johtuen käytössä tässä on vakiintuneesta suomenkielisestä ilmaisusta poikkeava käännös. (Toimittajan huomautus.)

Kolmannen tyyppisiä selitysmalleja voitaisiin kutsua “joustavuusteorioiksi”. Nämä teoriat tuovat esiin ne heikkoudet, jotka liittyvät korkeakoulutyyppien, sisältöprofiilien, tasojen ja koulutuspolkujen jaksojen niputtamiseen. Esimerkiksi useat OECD:n tutkimukset pohjautuvat käsitykseen, jonka mukaan keskeisiä tekijöitä ovat uraa edeltävän koulutussuunnan myöhäinen valinta, valmistumisnopeus ja kompensoivat toimenpiteet sekä korkeakoulutuksen joustavat rakenteet (ks. myös Scott 1996) ja elinikäinen oppiminen. Kaikki nämä ominaispiirteet vaikuttavat joustavan järjestelmän syntyyn kolmella eri tavalla: yhtäkään koulutusuran aikana tehtyä päätöstä ei voida pitää lopullisena, malli tyydyttää sekä koulutuksellisen laajenemisen puolestapuhujia että sen vastustajia, ja se helpottaa nopeita sopeuttamistoimenpiteitä, jos suuria ongelmia ilmaantuu.

Lopuksi voidaan mainita korkeakoulutuksen rakenteellisen kehityksen “sykliset teoriat”, joiden mukaan tietyt rakenteelliset mallit ja toimintamallit tulevat ja menevät sykleittäin. Jos esimerkiksi valmistuneista opiskelijoista on pulaa, voidaan avata uusia koulutuskanavia ja vähentää eri oppilaitosten ja tutkintojen välisiä eroja. Jos taas pelätään valmistuneiden opiskelijoiden tulvaa tai “liikakoulutusta”, suositetaan segmentaatiota ja järjestelmän muuttamista hierarkiseksi.

Ensi näkemältä sykliset teoriat näyttäisivät olevan ristiriidassa muiden teorioiden pohjalla olevan kehityksellisen ajattelun kanssa. Nämä teoriat eivät kuitenkaan ole keskenään täysin yhteen sopimattomia. Selvää on, että esiintyy sekä pitkän aikajakson trendejä että syklisiä liikkeitä, joissa ympyrän sulkeutuessa ei palatakaan lähtötilanteeseen, vaan sykli saa spiraalimaisen muodon. Esimerkiksi OECD:n vertailevat analyysit viittaavat korkeakoulutuksen huomattavaan laajentumiseen 1960-luvulla ja 1970-luvun alkupuoliskolla, jolloin monissa maissa perustettiin nimenomaan ei-yliopistollisia korkeakouluja (ks. OECD 1972). Tämän jälkeen keskimääräinen laajeneminen oli hyvin vähäistä 1980-luvun puoliväliin saakka, ja joissakin maissa korkeakoulujen määrä jopa supistui. Myöhemmin opiskelijamäärät taas nousivat huomattavasti (ks. OECD 1998), ja tämän myötä joihinkin maihin perustettiin jälleen ei-yliopistollinen korkeakoulutussektori. Monissa maissa myös laajennettiin olemassa olevaa tai käynnistettiin uusi ei-korkeakoulutussektori toisen asteen jälkeiseen koulutukseen.

Kohti porrastettua koulutusohjelma- ja tutkintojärjestelmää

Koulutusohjelmien kansainvälistä vertailua varten on löydettävä mittari, jota voidaan käyttää kattavasti erilaisten rakennemallien arvioinnissa. Itse asiassa parhaana mahdollisena mittapuuna on yleisesti pidetty opintojen kestoa. Esimerkiksi Euroopan yhteisön neuvosto teki joulukuussa 1988 päätöksen, jonka mukaan yleisenä pätevyysvaatimuksena korkeakoulutusta vaativiin ammatteihin edellytetään kolmen vuoden tuloksellista opiskelua virallisesti hyväksytyssä korkeakoulussa, korkeakoulutyypistä tai oppiaineesta riippumatta.

Myös OECD:n jokavuotisessa koulutusindikaattoreita käsittelevässä julkaisussa *Education at a Glance* koulutusohjelmat ja todistukset ryhmitellään ensisijaisesti opintojen keston perusteella. Määritelmiä on muutettu joitakin kertoja viime vuosien aikana, mutta perusjärjestelmä on pysynyt melko samanlaisena:

- todistus korkeakoulutasoa alemmasta, kolmannen asteen tutkinnosta myönnetään kolmen tai alle kolmen vuoden opinnoista korkeakoulujärjestelmään kuulumattomassa oppilaitoksessa,
- todistus alemmasta korkeakoulututkinnosta myönnetään kolmen neljän vuoden opinnoista virallisesti hyväksytyssä korkeakoulussa,
- todistus ensimmäisestä ylemmästä korkeakoulututkinnosta myönnetään vähintään viiden vuoden opinnoista,
- todistus toisesta ylemmästä (esim. master) korkeakoulututkinnosta järjestelmissä, joissa on käytössä alempi (bachelor) tutkinto,
- tohtorintutkinto.

Nämä Euroopan komission ja OECD:n käyttämät määritelmät eivät kuitenkaan ole aikaisemmin luoneet Euroopan maille paineita siirtyä koulutusohjelmien ja tutkintojen luokittelussa porrastettuun tai tasojärjestelmään. Esimerkiksi Euroopan yhteisö sopi aloittavansa yhteisen korkeakoulupolitiikan harjoittamisen 1970-luvun puolivälissä vain sillä ehdolla, että olemassa olevaa korkeakoulukulttuurien ja -järjestelmien kirjoa kunnioitettaisiin. Vuonna 1987 perustetun ERASMUS-ohjelman puitteissa nopeasti laajentunut Euroopan sisäinen opiskelijavaihto toimi mainiosti, vaikka eri maiden koulutusohjelmat ja tutkinnot eivät olleetkaan yhtenäiset. Kun Pohjoismaat, erityisesti Tanska ja

Suomi, ryhtyivät kokeilemaan kaksiportaista tutkintorakennetta 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa, tavoitteena oli yhteensopivuus anglosaksisten maiden tutkintojärjestelmien kanssa eikä suinkaan Euroopan sisäinen yhtenäisyys. Suomessa rakenteellisten uudistusten päätavoite oli selvästi ammattikorkeakoulujen perustaminen toisena korkeakoulutuksen muotona yliopistojen rinnalle. Bachelor- ja master-ohjelmista koostuvaan tutkintorakenteeseen siirtyminen jäi julkisessa keskustelussa huomattavasti vähemmälle huomiolle.

Asiantuntijat ovat huomauttaneet, että 1990-luvun alussa pidetty Euroopan ja Aasian pääministereiden yhteinen konferenssi vaikutti merkittävästi eurooppalaiseen yliopistopolitiikkaan. Euroopan hallitusten päämiehet järkyttyivät todetessaan, etteivät manner-Euroopan korkeakoulut olleet suosittuja Itä- ja Kaakkois-Aasian taloudellisesti kehittyvien maiden opiskelijoiden vaihtokohteina. Tämän seurauksena Euroopassa levisi nopeasti käsitys, jonka mukaan bachelor-master rakenteen käyttöönotto voisi lisätä eurooppalaisten korkeakoulujen suosiota Euroopan ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden keskuudessa.

30 maan opetusministerin Bolognassa vuonna 1999 allekirjoittamaa muistiota pidetään läpimurtona eurooppalaisten korkeakoulujen rakenteellisessa lähentymisessä. "Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen" luominen noin vuoteen 2010 mennessä vahvistettiin opetusministerien konferenssissa Prahassa vuonna 2001, ja sen katsottiin osaltaan vahvistavan eurooppalaisen korkeakoulutuksen asemaa globalisoituvassa maailmassa (ks. Teichler 2001; van der Wende 2001).

Rakenteellista lähentymisprosessia tarkastelevat tutkimukset (Haug, Kirstein ja Knudsen 1999; Haug ja Tauch 2001) osoittavat, että useissa yksittäisissä maissa kehitys oli alkanut jo aikaisemmin. Ne osoittavat myös, että Ranskan, Saksan, Italian ja Ison-Britannian opetusministereiden yhteinen Sorbonnen julistus vuonna 1998 toi pähkinänkuoressa esiin samat asiat, jotka useamman hallituksen edustajat seuraavana vuonna Bolognassa vahvistivat. Itse asiassa ne todistavat, ettei varsinainen prosessi ole niin yhtenäinen kuin julistukset näyttävät lupaavan.

Porrastetun järjestelmän tehtävät ja tavoitteet

Keskustelun alkuperä ei välttämättä määritä sen relevanssia. Ajatus bachelor- ja master-ohjelmista koostuvan tutkintorakenteen käyttöönotosta manner-Euroopassa ei olisi saavuttanut niin suurta suosiota niin lyhyessä ajassa, jos sen olisi odotettu edistävän ainoastaan opiskelijoiden liikkuvuutta Euroopan ulkopuolelta ja ulkopuolelle. Luonnollisesti rakennemuutoksen odotettiin palvelevan tärkeitä päämääriä myös Euroopassa. Viimeaikaisessa keskustelussa on tuotu esiin, että bachelor-master tutkintorakenteen käyttöönotto voisi palvella aikaisempaa paremmin

- joustavuutta,
- moninaisuutta,
- lähentymistä ja standardoitumista Euroopan alueen sisällä, sekä
- liike-elämän ja yhteiskunnan tarpeita.

On myös tarpeen tarkastella sitä, kuinka bachelor-master rakenne pystyy vastaamaan näihin tavoitteisiin ja toisaalta mitä ongelmia voi syntyä (ks. Teichler 2001).

Ensiksi, bachelor- ja master-tutkinnoista koostuvan porrastetun koulutusrakenteen odotetaan lisäävän korkeakoulujärjestelmän joustavuutta. Tässä yhteydessä ”joustavuudella” on useita eri merkityksiä:

- Bachelor-tasoisien tutkinnon odotetaan tarjoavan vaihtoehdon henkilöille, joiden koulutukselliset tavoitteet ovat vaatimattomammat kuin niillä, jotka suorittavat ylemmän korkeakoulututkinnon manner-Euroopan yliopistoissa. Näin sen pitäisi vähentää opintonsa keskeyttävien määrää.
- Bachelor-tasoisien tutkinnon toivotaan olevan suhteellisen helposti sovitettavissa opintoviikkojärjestelmiin, joissa sitä ei ole ollut ennen porrastetun tutkintojärjestelmän käyttöönottoa.
- Porrastettu rakenne voisi edistää opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta. Erityisesti kyseeseen tulisivat ulkomailla suoritettavat yksitai kaksivuotiset maisteriohjelmat.

- Porrastetun mallin odotetaan edistävän uusien tieteidenvälisten yhdistelmien syntymistä joko perustamalla maisteriohjelmiin monitieteisiä opetussuunnitelmia tai lisäämällä opiskelijoiden mahdollisuuksia valita kursseja eri oppiaineista.

Porrastettu koulutusohjelma- ja tutkintomalli ei välttämättä johda joustavuuden lisääntymiseen. Vaikuttaa kuitenkin todennäköiseltä, että porrastettuun malliin siirtymistä seuraisivat edellä esitetyn kaltaiset muutokset.

Toiseksi, koulutusohjelmien ja tutkintojen porrastetun järjestelmän odotetaan palvelevan moninaisuutta.

- Kuten aikaisemmin on jo todettu, järjestelmä antaa opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa ainoastaan bachelor-tason tutkinnon tai vaihtoehtoisesti jatkaa ylempään tutkintoon. Näin kaikkien opiskelijoiden ei oletettaisi tavoittelevan samantasoista tutkintoa.
- On todennäköistä, että järjestelmä johtaa maisteritason opintojen moninaistumiseen, kun erityyppiset korkeakoulut antavat tutkintoon tähtäävää opetusta ja monitieteiset yhdistelmät maisteritasolla lisääntyvät.

Jää kuitenkin nähtäväksi, tuleeko vertikaalisesta kerroksellisuudesta hallitseva vai lisääntykö todellinen, sekä vertikaalisen että horisontaalisen dimension käsittävä vaihtelu.

Kolmanneksi, porrastettuun koulutusohjelma- ja tutkintorakenteeseen siirtymisen odotetaan palvelevan lähentymisen ja standardoinnin tarpeita. Korkea-asteen koulutuksen laajenemista ja lisääntyntä moninaisuutta on yleisesti arvosteltu läpinäkyvyyden puutteesta. Uuden, yhtenäisen mallin voidaan katsoa lisäävän läpinäkyvyyttä ja toisaalta osoittavan kurssiohjelmien tietyt yhteiset standardit kaikkialla Euroopassa.

Tämä pitäisi varmasti paikkansa, jos voitaisiin luottaa siihen, että samantyyppiset tutkinnot vastaavat toisiaan ainakin suurin piirtein myös laadullisesti. Siinä tapauksessa yhdenmukaisten rakenteiden luominen voisi palvella myös laadun standardointia. Todellisuudessa monet asiantuntijat kuitenkin uskovat, että eurooppalaisten korkea-asteen koulutusohjelmien horisontaalinen ja vertikaalinen moninaisuus kasvaa edelleen. Yhtenäisen rakenteen painotus ei

näytä lisäävän samankaltaisuutta, vaan luo ainoastaan tunteen siitä, että kasva-
va moninaisuus ainakin sijoittuu ”vertailukelpoisten” järjestelmien puitteisiin.

Neljänneksi, bachelor- ja master-tasoisista koulutusohjelmista koostuvaan
porrastettuun tutkintorakenteeseen siirtymisen on usein väitetty palvelevan
talouden ja yhteiskunnan tarpeita vanhaa pitkien korkeakoulututkintojen järjes-
telmää paremmin. Väite perustuu selvästi oletukseen, jonka mukaan tarvitaan
lisää korkeakoulututkinnon suorittaneita ennen kaikkea keskitason professiois-
sa. Toisaalta on myös väitetty, että bachelor-tasoisista tutkinnosta saattaisi tul-
la liiankin yleinen suuntaus. Silloin ammatillinen valmennus, jota erityisesti
yliopistosektorin ulkopuolelle jäävät oppilaitokset ovat ennen tarjonneet, voi-
si tulla laiminlyödyksi.

Edellisen perusteella voidaan todeta, että bachelor-master rakenteeseen siirty-
minen perustuu toiveisiin uudistumisesta. Ei kuitenkaan ole varmaa, että porras-
tettu tutkintorakenne täyttää kaikki sille asetetut odotukset, sillä monet niistä
ovat vain löyhästi sidoksissa porrastetun rakenteen ajatukseen. Rinnakkaiset
uudistuspyrkimykset voivat kuitenkin kasvaa yhteen, vaikka ne eivät välttä-
mättä olisikaan sidoksissa keskenään.

Erityyppisten korkeakoulujen kohtalo bachelor- ja master-tasoisien koulu-
tusohjelmien käyttöönoton ja leviämisen jälkeen on vielä epäselvä. Kunkin
maan vallitsevan politiikan mukaisesti erilaisten korkeakoulutyyppeiden pitäisi
kyllä säilyä. On kuitenkin selvää, että ne menettävät aiempaa merkitystään ja
että osa järjestelmistä saatetaan piankin lakkauttaa.

Väheneekö horisontaalisen moninaisuuden merkitys?

Kaikkia yrityksiä moninaistaa korkeakouluja ja niiden koulutusohjelmia on
luonnehtinut vertikaalisen ulottuvuuden vahva korostuminen. Yleensä tärkeässä
osassa ovat korkeakoulujen erilainen maine ja laatu sekä – joskin vähäisemmässä
määrin – valmistuneiden tulevat uramahdollisuudet. Euroopan kansalliset kor-
keakoulujärjestelmät eivät kuitenkaan ole poikenneet toisistaan ainoastaan siinä,
missä määrin ne yleensä korostavat vertikaalisia eroja. Eroja on myös koulutus-
ohjelmien ja tutkintojen tasossa sekä siinä, onko eri korkeakoulutyyppejä pidetty

lähinnä vain vertikaalisena järjestelmänä vai yhdistelmänä, jossa ovat mukana sekä vertikaalinen että horisontaalinen ulottuvuus.

On selvää, että opinto-ohjelmien ja tutkintojen tasojen moninaistuminen korostaa yksinomaan vertikaalista ulottuvuutta. Erilaisiin korkeakoulutyyppeihin taas liitetään ainakin väitetty horisontaalinen moninaisuus. Väitteet, joiden mukaan ammattikorkeakoulu on ”yliopistoihin verrattuna erilainen, mutta silti samanarvoinen”, ovat liioiteltuja ja vaikuttavat epärealistisilta yhdenvertaisuuden julistuksilta. Niillä on kuitenkin ollut vaikutusta: olennaisten eroavaisuuksien korostaminen on monessa tapauksessa onnistunut nostamaan ammattikorkeakoulujen ”vähemmän jaloa” profiilia.

Näin ollen Euroopan korkeakoulujen rakenteellisen kirjavuuden muuttumista valtaosin koulutusohjelmien ja tutkintojen porrastetuksi järjestelmäksi voitaisiin pitää askeleena kohti jyrkempää kerroksellisuutta, joka ei jätä tilaa horisontaaliselle moninaisuudelle. Olemmeko siirtymässä kohti kerroksellista järjestelmää, jossa ”vähemmän jalot” korkeakoulut pyrkivät vain jäljittelemään ”jalompia”?

Viime aikojen yleisin vasta-argumentti viittaa nykyiseen suuntaukseen lisää kilpailuhenkisyttä ja vahvistaa johtamisen merkitystä korkeakoulutuksessa. Aikaisemmin korkeakoulujen tutkijat ja opettajat ovat nojautuneet vertikaalisiin käsitteisiin ja asettaneet akateemiset saavutukset paremmuusjärjestykseen mieluiten homogeneisten paradigmaattisten käsitteiden perusteella. Työnantajapuoli ja hallitukset taas ovat yleensä korostaneet useiden erilaisten tasojen ja yksilöllisten profiilien tarvetta. Ne ovat usein olleet valmiita jopa liioittelemaan ammatikorkeakoulujen koulutusohjelmien tärkeyttä vastapainoksi yliopistojen statusylivoimalle. On kiinnostavaa nähdä, minkälaisen näkemyksen ja aseman korkeakoulutuksen uusi, entistä vahvempi johto omaksuu.

Lisääntynyt kilpailu ja johtamisen merkityksen kasvu eivät tietenkään sinänsä takaa akateemisten profiilien monimuotoisuutta. Yhtäällä vallitsee monimuotoisuus, toisaalla jäljittely. Monissa maissa julkisten varojen jakoperusteena ovat akateemisen näytön mittarit, jotka houkuttelevat pikemmin jäljittelyyn kuin yksilöllisen profiilin kehittämiseen. Mikäli tavoitteena on todellinen moninaisuus, tarvitaan säätelyjärjestelmää, joka kannustaa yksittäisiä korkeakouluja etsimään omaa erityisprofiiliaan.

Lähteet

- Clark, B.R. 1976. The benefits of disorder. *Change* 8, 31–37.
- Haug, G. & Tauch, C. 2001. Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Helsinki: National Board of Education.
- Haug, G., Kirstein, J. & Knudsen, I. 1999 Trends in Learning Structures in Higher Education. Copenhagen: Danish Rectors' Conference Secretariat.
- Hennessey, M.A., Lampinen, O., Schröder, T., Sebkova, H., Setenyi, J. & Teichler, U. 1998. Tertiary Professional and Vocational Education (TP/VE) in Central and Eastern Europe. Strasbourg and Torino: Council of Europe and European Training Foundation.
- Hermanns, H., Teichler, U. & Wasser, H. (Eds.) 1983. The Compleat University. Break from Tradition in Germany, Sweden and the U.S.A. Cambridge, MA: Schenkman.
- Jallade, J.-P. 1991. L'enseignement supérieur en Europe: Vers une évaluation comparée des premiers cycles. Paris: La Documentation française.
- Meek, L.F., Goedegebuure, L., Kivinen, O. & Rinne, R. (Eds.) 1996. The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education. Oxford: Pergamon/IAU Press.
- Neave, G. 1996. Homogenization, Integration and Convergence: The Chesire Cats of Higher Education Analysis. Teoksessa V. Meek et al. (Eds.). The Mockers and the Mocked. Oxford: Pergamon/IAU Press, pp. 26–41.
- OECD 1998. Redefining Tertiary Education. Paris: OECD.
- OECD (Ed.) 1972. Short-Cycle Higher Education: A Search for Identity. Paris: OECD.
- Scott, P. 1996. Unified and binary systems of higher education in Europe. Teoksessa A. Burgen (Ed.) Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century. London and Bristol: Kingsley, 37–54.
- Teichler, U. 1988. Changing Patterns of the Higher Education System. London: Kingsley.
- Teichler, U. 1998. The changing roles of the university and non-university sectors of higher education in Europe. *European Review* 6, 475–487.
- Teichler, U. 2001. Bachelor-Level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities. *Yliopistotieto* 6 (1), 8–15.
- Trow, M. 1974. Problems in the transition from elite to mass higher education. Teoksessa OECD (Ed.) Policies for Higher Education. Paris: OECD, 51–101.
- Wende, M. van der 2001. Internationalisation Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms. *Higher Education Policy* (14) 3, 249–259.
- Williams, G. 1985. Graduate employment and vocationalism in higher education. *European Journal of Education* 20, 181–192.

Pekka Ruohotie

OPPIMINEN TAVOITTEENA

Näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin

Kasvatus ei ole palvelujen tuottamista asiakkaan kulutettavaksi. Se on jatkuvan kehitysprosessin tukemista, prosessiin osallistuvan opiskelijan kykyjen kasvattamista ja hänen voimaannuttamistaan jatkuvaan kasvuun ja kehitykseen. Kysymys on lisäarvon tuottamisesta: tietojen, taitojen, kykyjen ja osaamisen kasvamisesta ja kasvattamisesta. (Raivola 2000, 48.) Ihmisten tulee osata hyödyntää kokemuksiaan, ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja tarvittaessa kyetä uskomusten, asenteiden ja arvojen muutokseen ja tietoisuuden avartumiseen. Vallalla olevaa oppimisenäkemyksiä sävyttävät kuitenkin monenlaiset ristiriidat ja kiistakysymykset. Tässä artikkelissa käsittelen niistä joitakin.

Erilaisia orientaatioita oppimiseen

Sharan Merriam ja Rosemary Caffarella (1999, 263–266) ovat vertailleet keskenään viittä erilaista teoriasuuntausta ja tiivistäneet niiden eroavuudet oheiseksi taulukoksi. Behavioristisen, kognitivistisen, humanistisen, sosiaalisen oppimisen ja konstruktivistisen orientaation valinta vertailun kohteeksi juontui siitä, että ne eroavat toisistaan oppimisprosessia koskevan näkemyksen, oppimisen lokuksen (= käsitys oppimisen pääasiallisista vaikuttimista), kasvatustehtävän, opettajan roolin ja kasvatusta koskevien painotusten tai ilmenemismuotojen osalta.

Taulukko 1. Viisi oppimisorientaatiota (Merriam & Caffarella 1999, 264)

Tarkastelukulma	Behavioristinen orientaatio	Kognitiivinen orientaatio	Humanistinen orientaatio	Sosiaalisen oppimisen orientaatio	Konstruktivistinen orientaatio
Näkemyks oppimisprosessista	Muutos käyttäytymisessä	Sisäinen henkinen prosessi (sisältäen oivalluksen, informaation prosessoinnin, muistin, havaitsemisen)	Toiminnan kautta sisäiseen täytymykseen	Ilmisten välinen vuorovaikutus ja toisten tarkkailu sosiaalisessa kontekstissa	Merkitysten konstruointi kokemusten pohjalta
Oppimisen "lokuks"	Ulkoisessa ympäristössä oleva ärsyke	Sisäinen kognitiivinen struktuuri	Affektiiviset ja kognitiiviset tarpeet	Yksilön, käyttäytymisen ja ympäristön vuorovaikutus	Yksilössä tapahtuva todellisuuden sisäinen konstruktio
Kasvatuksen tehävä	Tuottaa toivottu käyttäytymisen muutoks	Kehittää henkistä kapasiteettia ja taitoa oppia	Tulla itseään toteuttavaksi ja autonomiseksi	Kehittää uusia rooleja ja käyttäytymismalleja	Konstruoida tietoa
Opettajan rooli	Luoda ympäristö, joka laukaisee halutun reaktion	Rakentaa sisältö oppimisaktiiviteeteille	Auttaa kokonaispersoonallisuuden kehittymistä	Antaa malleja ja ohjata uusien roolien ja käyttäytymismallien kehittymistä	Keskustella merkityksistä oppijan kanssa ja auttaa merkitysskeemojen rakentamista
Ilmeneminen kasvatuksessa	<ul style="list-style-type: none">• käyttäytymistavoitteet• kompetenssikeskeinen kasvatus• taidon kehittyminen	<ul style="list-style-type: none">• kognitiivinen kehitys• älykkyys, oppimisen ja muistiän funktiona• oppimaan oppiminen	<ul style="list-style-type: none">• andragogiikka,• itseohjattu oppiminen	<ul style="list-style-type: none">• sosialisatio• sosiaaliset roolit• mentorointi• kontrollilukomukset	<ul style="list-style-type: none">• kokemuksellinen oppiminen• itseohjattu oppiminen• merkitysperspektiivin muuttaminen• reflektion rooli oppimisessa

Behavioristit määrittelevät oppimisen käyttäytymisen muutokseksi. Oppimista voidaan arvioida ulkoisen käyttäytymisen perusteella mittaamalla yksilön reaktioita ärsykeympäristössä. Opettajan tehtävä on luoda ympäristö, joka kannustaa toivottuun käyttäytymiseen.

Kognitiivistinen orientaatio keskittyy sisäisiin henkisiin prosesseihin. Kognitiivistit ovat kiinnostuneita ulkoisten ärsykkeiden havainnoimisesta ja tulkinnasta – siitä, kuinka tietoa prosessoidaan, varastoidaan ja palautetaan mieleen. *Humanistinen orientaatio* puolestaan korostaa inhimillisyyttä, henkistä potentiaalia ja emootioita. Oppiminen on muutakin kuin kognitiivisia prosesseja ja avointa käyttäytymistä: siihen liittyvät motivaatio, vapaa tahto ja vastuu.

Sosiaalisen oppimisen orientaatio korostaa sosiaalista ympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu. Ihmisten observointi tietyssä ympäristökontekstissa on ensiarvoisen tärkeää, sillä oppimista voidaan ymmärtää vain tarkkailemalla yksilön, ympäristön ja käyttäytymisen vuorovaikutusta. Ihmisten erilainen käyttäytyminen samassakin ympäristössä on selitettävissä jokaiselle ominaisten persoonallisuuden piirteiden sekä niiden ja ympäristöärsykkeiden ainutlaatuisen vuorovaikutuksen avulla.

Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan oppija rakentaa itse oman tietopohjansa kokemuksiin perustuen. Oppiminen on prosessi, jossa yksilö luo uusia merkityksiä sekä itsenäisesti että vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Konstruktivismin perusajatukset ovat laajalti tunnustettuja ja ne sävyttävät oppimisen uusia ”virtauksia”: itseohjattua oppimista, transformatiivista eli uudistavaa oppimista, kokemuksellista oppimista, situationaalista kognitiota ja reflektiivistä toimintaa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismin perusväite on, että oppiminen on merkityksen määrittelyprosessi: kysymys on siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan. Konstruktivistit eroavat toisistaan siinä, kuinka he määrittelevät todellisuuden luonteen ja kokemuksen roolin, mikä tieto kiinnostaa ja onko merkityksen määrittäminen ensisijaisesti yksilöllistä vai sosiaalista (Steffe & Gale 1995).

Driver kollegoineen (1994) nojaa vahvasti Piaget'hen ja toteaa, että oppiminen on henkilökohtaista toimintaa, johon liittyy yksilön kognitiivisten skemaajien progressiivinen mukautuminen fyysiseen ympäristöön. Yksilö rakentaa merkityksiä, ja merkityksen muodostuminen on sidoksissa aiempaan ja sen hetkiseen tiedon rakenteeseen. Näin ollen oppiminen on sisäistä kognitiivista aktiviteettia. Henkilökohtaisen konstruktivismiin perspektiivistä tarkasteltuna opettamiseen liittyy sellaisten kokemusten tarjoaminen, joihin sisältyy kognitiivinen ristiriita ja jotka siksi rohkaisevat oppijoita kehittämään uusia, paremmin kokemusta jäsentäviä tietorakenteita.

Sosiaalisen konstruktivismiin mukaan tieto rakentuu, kun yksilöt osallistuvat yhteisiin ongelmiin ja tehtäviin ja keskustelevat niistä. Merkityksen määrittely on siis dialogiin perustuva prosessi. Tähän lähestymistapaan sisältyy kulttuurille yhteisten, maailmaan ja todellisuuteen liittyvän ymmärryksen ja kommunikointitapojen oppiminen.

Philip Candy (1991, 275) kirjoittaa ensisijaisesti sosiaalisen konstruktivismiin perspektiivistä ja osoittaa, miten tämä näkökulma on sovellettavissa koulutukseen. Hänen mielestään tietoiseksi tulemiseen liittyy omaan yhteisöön sovellettavien symbolisten merkitysrakenteiden omaksuminen, ja koska tieto rakentuu sosiaalisesti, yhteisön yksittäiset jäsenet saattavat pystyä lisäämään tai muuttamaan yhteistä tietovarastoa. Opettaminen ja oppiminen on keskusteluprosessi, johon sisältyy henkilökohtaisesti relevanttien ja käyttökelpoisten merkitysten rakentamista ja vaihtoa.

Konstruktivistinen oppimisnäkemys on sopusoinnussa monien oppimisteorioitten kanssa. Se on yhteneväinen itseohjautuvuuden kanssa, koska se korostaa aktiivisen kyselyn, itsenäisyyden ja yksilöllisyyden osuutta oppimistehtävissä. Uudistavan oppimisen teoria taas keskittyy merkityksen määrittämisen sosiaaliseen ja yksilölliseen puoleen. Perspektiivien muuttuminen on kognitiivinen prosessi, jossa yksilön merkitysskeemat ja merkitysperspektiivit läpikäyvät radikaaleja muutoksia. Toinen yhtymäkohta vallitseviin oppimisteorioihin on kokemuksen keskeinen rooli. Monet oppimisen mallit pitävät elämäkokemusta sekä oppimisen ärsykkeenä että sen resurssina, ja niin myös konstruktivismiin lähtökohtana on oppijan ja saadun kokemuksen interaktio. Lisäksi suuri osa siitä, mitä oppimisnäkemykset hyödyntävät situationaalisesta kognitiosta, on luonteeltaan konstruktivistista.

Ammatillisen kasvun ja henkilöstön kehittämisen teoreettinen ymmärtämys perustuu pitkälti konstruktivismiin ja oppimistilannetta koskevan tulkinnan eli situationaalisen kognition käsitteille (Ferry & Ross-Gordon 1998; Stamps 1997). Kuten Stamps on todennut, harjoittamisen käsite merkitsee tekemistä, mutta ei pelkästään tekemistä sinällään. Se merkitsee tekemistä historiallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, joka antaa meidän tekemisillemme rakenteen ja merkityksen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen luoma kuva oppimisprosessista on johdonmukainen ja tieteelliseen nykynäkemykseen perustuva, mutta sen soveltaminen opetukseen on vaativaa. Uusi oppimiskäsitys edellyttää opettajalta joustavuutta ja taitoa ottaa huomioon oppijan valmiudet. Opetusta voidaan yleisesti luonnehtia vain tavoitteiden yleispiirteiden ja opetustoiminnan kehysten osalta (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–133).

Situationaalinen kognitio

Omakohertainen kokemus on kokonaisvaltaisen oppimisen oleellinen osa, vaikka kokemus sinänsä ei vielä takaa oppimista. Tärkeää on ilmiön havainnointi ja pohtiminen sekä ilmiön tietoinen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan teorian tai kuvausmallin avulla. Teoriat ja käsitteet jäsentävät intuitiivista kokemusta, tuovat siihen etäisyyttä ja lisäävät sen tietoista hallintaa. Oppiminen nähdään syklisenä prosessina, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen ja aktiivinen soveltava toiminta aikaansaavat jatkuvasti kehittyvän prosessin (Kolb 1984; Kohonen 1988; Järvinen ym. 2000).

Reflektiivisyys voidaan ymmärtää oman toiminnan, sen perusteiden ja seuraamusten kriittiseksi analysoinniksi ja pohtimiseksi. Siten on pyritty toiminnan edelleen kehittämiseen. Reflektiivisyyden kaksinaisluonteeseen kuuluu perusteellinen syventyminen omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen tarkasteluun; toisaalta kyseessä tulisi olla etäisyyden ottaminen jokapäiväisiin käytännön tilanteisiin ja rutiineihin, mikä antaa arkiajattelua ja ”mutu”-tietoa perusteellisempia valmiuksia omien toimintatapojen suunnitteluun. (Kiviniemi 1991.)

Kokemus toimii oppimisen katalysaattorina, mutta sitä pidetään monesti varsinaisesta oppimisprosessista irrallisena asiana. Situationaalisen kognition viitekehyksessä oppimisprosessia ei voida erottaa tilanteesta, jossa oppiminen tapahtuu: tietoa ja oppimisprosessia pidetään "sen toiminnan, kontekstin ja kulttuurin tuotteena, jossa se kehittyy ja sitä käytetään" (Brown ym. 1989, 32). Fyysiset ja sosiaaliset kokemukset ja tilanteet, joissa oppijat havaitsivat olevansa, ja ne välineet, jotka liittyvät kokemukseen, kuuluvat kiinteästi oppimisprosessiin.

Stephen Billett (1996) puhuu situationaalisesta oppimisesta, jossa yhdistyvät kognitiivinen ja sosiaalinen näkemys oppimisesta. Hän määrittelee situationaalisen oppimisen tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka tapahtuu oppimistavoitteiden kannalta mahdollisimman relevantissa ympäristössä.

Catherine Hansman ja Arthur Wilson (1998, 30) ovat tutkineet tietokonepohjaista kirjoittamista college-opiskelijoiden parissa ja kuvaavat päätuloksia seuraavasti:

Opiskelijat pitivät tietokoneita oppimisensa pääasiallisina välineinä. Tietokoneiden käyttö antoi heille "voimaa", joka teki kirjoittamisen helpommaksi verrattuna perinteiseen kynä ja paperi -tekniikkaan. Toisin sanoen välineinä käytetyt tietokoneet muokkasivat sitä, miten opiskelijat kirjoittivat, tai ainakin heidän omia havaintojaan siitä, miten he kirjoittivat. Opiskelijat havaitsivat tietokoneiden myös mahdollistavan sen, että he saattoivat kehittää omia kirjoittamisen prosessejaan, mikä tyypillisesti tarkoitti sitä, että he eivät noudattaneet annettuja kuinka tehdään -ohjeita. Lisäksi luokan interaktiivinen ja rento sosiaalinen ympäristö antoi opiskelijoille tilaisuuden puhua keskenään kirjoittamisen prosessista, mihin sisältyi myös tekstin ristiinarvosteleminen. Pohjimmiltaan näistä oppimiskokemuksista tuli opiskelijoille kompleksinen sosiaalinen tapahtuma.

Situationaalisen kognition viitekehyksessä oppimisprosessin painopiste siirtyy muistin ja informaation sisäisestä prosessoinnista havainnointiin ja siihen ympäristöön, jossa havainnot tehdään. William Clanceyn (1997) mukaan "jokainen inhimillinen ajatus ja toiminta sovitetaan ympäristöön eli situoidaan, koska se, mitä ihmiset havaitsivat ja miten he suunnittelevat omaa toimintaansa ja mitä he fyysisesti tekevät, kehittyy yhdessä." Tämä kognition situationaalinen luonne tekee varsin ongelmalliseksi yhdessä tilanteessa opitun siirtämisen toisiin tilanteisiin. Toisaalta opittavat asiat on vain harvoin sidottu tiukasti tiet-

tyyn kontekstiin: kontekstisidonnaisuuden aste voi vaihdella oppimismenettelmistä ja -tavoitteista riippuen.

Tärkeä seuraus siitä, että kognitiota on ajateltu kulttuurisesta viitekehyksestä, on perinteisiä koulutuksen käytänteitä ja teorioita kohtaan suunnattu kritiikki. Arvostelijat korostavat oppijan ja hänen sosiaalisen toimintaympäristönsä interaktiota. Abstraktioiden avulla tapahtuvalla koulutuksella on vähän käyttöä. Jotta pystyttäisiin vastaamaan tilanteiden autenttisuuden vaatimuksiin, abstraktioilla pitää olla jotakin yhteistä todellisen elämän ongelmanratkaisun kanssa. Opettajat ovat soveltaneet autenttisten kokemusten käsitettä käytäntöön esimerkiksi kognitiivisen oppipoikamallin ja ankkuroidun opetuksen avulla.

Kognitiivinen oppipoikamalli pyrkii sosiaalistamaan oppijat autenttiseen toimintaan aktiviteetin ja sosiaalisen interaktion kautta samalla tavoin kuin tapahtuu ammattiin valmentavassa oppipoikakoulutuksessa (Brown ym. 1989, 37; Brandt ym. 1993). Tarkoituksena on opettaa oppijoille sellaisia kognitiivisia prosesseja, joita ekspertit käyttävät työskennellessään monimutkaisten ongelmien parissa. Kognitiivinen oppipoikamalli perustuu siihen, että ohjaajina tai roolimalleina toimivien asiantuntijoiden käyttämät sisäiset kognitiiviset strategiat ja ongelmanratkaisuprosessit tehdään oppijoille näkyviksi (eksplikoidaan), jolloin niistä tulee samalla tavalla havainnoitavissa olevia kuin käsityöammattien erilaiset työprosessit perinteisessä oppipoikakoulutuksessa. Oppijat saavat tällä tavoin mahdollisuuden havainnoida ja harjoitella kognitiivisia taitoja samalla tavalla kuin oppipojat ja kisällit harjoittelevat mestarinsa opastuksella käsityötaitoja. (Tynjälä 1999.)

Ankkuroitu opetus antaa mahdollisuuden toistaa joitakin oppipoikasuhteen etuja normaaleissa koulutusympäristöissä. Ankkuroidun opetuksen tarkoitus on luoda tilanteita, joissa oppijat toistuvia kokemuksia hyödyntämällä voivat tarttua asiantuntijoiden kohtaamiin ongelmiin ja mahdollisuuksiin. Esimerkiksi teknologiaympäristön avulla teoreettinen tieto voidaan ankkuroida autenttisten esimerkkien kautta oppijalle havainnolliseksi ja kiinnostavaksi ongelmaksi (Hakkarainen & Järvelä 1999). Oppimisprosessi ankkuroidaan makrokonteksteihin, joissa kompleksisia ongelmia tutkitaan pitkän ajanjakson kuluessa ja monia näkökulmia käyttäen (CTGV 1997). Ankkuroidun opetuksen tavoitteena on, että oppijat kokevat millaista on kasvaa noviisista, jolla on vain sum-

mittaista tietoa, suhteellisen sofistikoituneeksi asiantuntijaksi, joka tutkii ympäristöä monista näkökulmista.

Autonomia ja itseohjautuvuus oppimisessa

Elinikäisen kasvatuksen peruskivenä oleva näkemys ihmisestä aktiivisena tiedon etsijänä, joka itse tekee opiskeluaan koskevia ratkaisuja ja ottaa ensisijaisesti vastuun opiskelunsa tavoitteiden määrittelystä sekä opiskeluprosessin suunnittelusta ja arvioinnista, johtaa käsitteeseen ”itseohjattu oppiminen”. Modernin näkemyksen mukaan oppimista säätelee oppijan oma käsitys siitä, onko hän omaa toimintaansa ohjaava subjekti vai ohjaavatko hänen toimintaansa ulkopuoliset tekijät. Oppija on autonominen siinä määrin, kuin hän laatii tavoitteita ja suunnitelmia, käyttää valinnanvapautta ja turvautuu rationaaliin pohdintaan.

Adele Chene (1983) mainitsee kolme autonomista oppijaa kuvaavaa piirrettä: itsenäisyys, kyky tehdä valintoja ja kriittisiä arvioita sekä kyky tuoda julki oppivan yhteisön normeja ja rajoituksia. Philip Candy (1991) täydentää luetteloa autonomisen ihmisen taipumuksella omata voimakkaita henkilökohtaisia arvoja ja uskomuksia. Ne antavat oppijalle vahvan perustan rakentaa tavoitteita ja suunnitelmia, tehdä valintoja, käyttää rationaalista harkintaa, suorittaa tahdonvoimaisesti asioita loppuun ja harjoittaa itsehillintää ja itsekuria. Myös monet muut tutkijat korostavat itsenäistä ajattelua, omasta itsestä tunnettua vastuuta ja oppimistoimintojen hallintaa.

Autonomia ei kuitenkaan ole välttämättä kontekstivapaa. Malcolm Knowles (1975) havaitsi, että ihmiset siirtyvät itseohjautuvuutta kohti eri nopeuksilla eivätkä välttämättä tee sitä kaikilla elämän alueilla.

Erityisesti neljällä seikalla näyttää olevan vaikutusta siihen, osoittavatko oppijat autonomista käyttäytymistä oppimistilanteissa: oppimisprosessiin liittyvillä teknisillä taidoilla, aiheen tuntemuksella, käsityksellä omasta kompetenssista oppijana sekä sitoutumisella oppimiseen. Candy (1991, 309) valottaa kyseisten seikkojen yhteyttä autonomiaan:

Koska mainittujen tekijöiden kombinaatio vaihtelee tilanteesta toiseen, todennäköisesti myös oppijan autonomia vaihtelee kontekstista toiseen ja useimpien koulutajien täytyy varoa automaattista oletusta, että se, mikä ennen on tuottanut tulosta, tuottaa tulosta myös uudella alueella. Voi olla, että oppimisprojektin alkuvaiheissa tarvitaan kaikkea, suuntaamista, tukea ja ohjausta... Minuuden ja tiedon sosiaalisesti konstruoitu luonne saattavat myös rajoittaa oppijan kykyä autonomiaan ja itseohjautuvuuteen oppimisessa. Osittain ihmiset ovat oma historiallinen ja kulttuurinen minuutensa ja he huomaavat olevansa oppimistilanteessa, missä muut heidän ympärillään määräävät, mikä on tietämisen arvoista ja kuinka tietoa tulisi käyttää.

Samoilla linjoilla on myös Marcie Boucouvalas (1988, 58). Hän puhuu homonomy-käsitteestä ja näkee sen täydentävänä minuuden kasvun ulottuvuutena. Kun autonomia heijastaa itsenäisyyttä ja ainutkertaisuutta, homonomia on ”kokemus siitä, että yksilö on osa mielekästä kokonaisuutta ja harmoniassa minän ulkopuolella olevien yksiköiden – kuten perheen, sosiaalisen ryhmän, kulttuurin ja kosmisen järjestyksen – kanssa”. Autonomista minää motivoivat saavutukset ja valta, kun taas homonomista minää motivoi osallistuminen johonkin yksilöllisen minän ulkopuolella olevaan.

Uudistavaan oppimiseen liittyviä kiistakysymyksiä

Jack Mezirow kuvaa persoonalliseen muutokseen johtavaa oppimista transformaatioprosessina. Hänen teoriansa käsittelee sitä, miten ihmiset tulkitsevat elämäkokemuksiaan ja kuinka he antavat merkityksiä. Itse asiassa hän määrittelee oppimisen merkityksenannoksi: ”Oppiminen ymmärretään prosessina käyttää aiempaa tulkintaa uuden tai uudistetun merkityksen rakentamiseksi omasta kokemuksesta, jotta voitaisiin ohjata tulevaa toimintaa” (Mezirow 1996, 162).

Mezirow erottaa toisistaan merkitysskeemat, jotka ovat ”spesifisiä uskomuksia, tunteita, asenteita ja arvopäätelmiä”, ja merkitysperspektiivit, jotka ovat ”laajoja, yleistyneitä ja suuntaa antavia perusolettamuksia” (emt., 163). Merkitysperspektiivit ovat se linssi, jonka läpi jokainen ihminen suodattaa maailmaa, on kosketuksessa sen kanssa ja tulkitsee sitä. Oppiminen voi olla uskomusten ja asenteiden muuttumista (muutokset merkitysskeemoissa) tai se voi

olla kokonaisen perspektiivin muuttumista. Perspektiivin muuttuminen on emansipoivaa siinä mielessä, että se vapauttaa ihmisen aiemmista uskomuksista, asenteista, arvoista ja tunteista, jotka ovat rajoittaneet ja vääristäneet elämäntapahtumien tulkintaa.

Uudistavaa oppimista koskeva väittely ja kritiikki keskittyy neljään asiaan: 1) millä laajuudella teoria huomioi kontekstin, 2) luottaako teoria liikaa rationaalisuuteen, 3) mikä on sosiaalisen toiminnan asema ja 4) millainen on opettajan rooli uudistavan oppimisen edistämisessä (Merriam & Caffarella 1999, 333–338). Nämä neljä asiaa ovat sidoksissa keskenään (ks. myös Ruohotie 2000, 198–203).

Konteksti

Mezirowin teoriaa on arvosteltu siitä, että se laiminlyö kontekstin. Teoria perustuu tutkimukseen, jossa kohderyhmänä ovat korkeakouluopintoihin palaavat naiset. Carolyn Clark ja Arthur Wilson (1991, 78) huomauttavat, että naisten kokemuksia ”tutkittiin ikään kuin nämä olisivat irrallisia historiallisesta ja sosiokulttuurisesta yhteydestä; tämä rajausta estää meitä ymmärtämästä noiden kokemusten täyttä merkitystä”. Lisäksi he huomauttavat, että Mezirowin oma suuntautuminen autonomiaan heijastuu kritiikittömänä suhtautumisena yhteiskunnassa vallitseviin kulttuurisiin arvoihin, jotka ovat maskuliinisia ja keskiluokkaisia.

Edward Taylor (1997) viittaa joukkoon tutkimuksia, jotka osoittivat yksilön elämänhistorian ja sosiokulttuuristen tekijöiden muokkaavan uudistavan oppimisen luonnetta. Hänen mielestään suuremman huomion kiinnittäminen edellä mainittuihin tekijöihin voi auttaa selittämään esimerkiksi sen, miksi hämmäntävä dilemma tai tietyn kriisin kokeminen saattaa johtaa perspektiivin muuttumiseen yhden henkilön mutta ei välttämättä toisen kohdalla. Yksilön biografiaan ja kontekstiin liittyvät tutkimukset todellakin tuottavat alkuperäistä rikkaamman kuvan uudistavasta oppimisesta.

Viime vuosina Mezirow (1996, 169) on pyrkinyt laajentamaan teoriansa tulkintaa. Hän väittää, että tietyt sosiokulttuuriset tekijät jossakin tietyssä historian ajankohdassa saattavat estää tai edistää kriittistä reflektiota ja rationaalista diskurssia. Oppija on oman historiansa ja toimintaympäristönsä vanki. Mezirow

ei myöskään hyväksy omaehtoisuutta, jossa yksilö sanelee toiminnan lähtökohdat ja ehdot. Yksilön omat käsitykset voivat olla yhtä lailla vääristyneitä kuin yhteisönkin, ja molempiin on syytä suhtautua kriittisen tiedostavasti ja arvioi-
den (ks. Ahteenmäki-Pelkonen 1994).

Uudistavan oppimisen teoria ei esitä irrallista kuvaa yksittäisestä oppijasta vaan oppimisprosessin, jolle dialogi on tyypillistä. Sosiaalinen ulottuvuus on keskeinen, mutta niin ovat myös prosessin historialliset ja kulttuuriset dimensiot. Mezirowin (1996, 171) mukaan hänen teoriansa ja erityisesti ideaalisen diskurssin ehdot ovat vastaus niihin sosiokulttuurisiin realiteetteihin, jotka uhkaavat vääristää kommunikaatiota ja oppimisprosessia.

Rationaalisuus

Monet kirjoittajat ovat osoittaneet, että rationaalinen ajattelu on erityisesti länsimainen käsite, valistuksen ja Descartesin keho–mieli-jaon tuote. Rationaalisuus – ja erityisesti sen erottaminen kokemuksesta – on myös miehiä, keski- ja yläluokkaa sekä valkoihoisia suosiva. Elana Michelson (1996, 445–446) huomauttaa, että tiedon tuottamisen korostaminen ja ei-rationaalisten seikkojen – kuten emootioiden, kehon ja fyysisen työn – sivuuttaminen kostaavat tiedon vähättelynä ruohonjuuritasolla, verastastasolla, kodeissa ja kotikylissä; kehittyminen liitetään professionaaliseen ammattitaitoon.

Ann Hanson (1996, 105) toteaa, että joissakin kulttuureissa ja tilanteissa ryhmään mukautuminen saattaa olla tärkeämpää kuin autonomia. Kriittinen itsereflektio ei ole aina eduksi, ja itseen kohdistuva tietoisuus ja kriittisyys ovat usein vakavasti masentuneiden luonteenpiirteitä. Itsereflektio ja kriittinen ajattelu saattavat olla maineeltaan “universaalista hyvää”, mutta meidän pitää olla tietoisia niiden kulttuurisesta erityisluonteesta ja voimasta.

Länsimainen rationaalisuuden painotus näyttää estävän muita tapoja vaikuttamasta perspektiivin uudistumiseen. Viime vuosina tehdyt tutkimukset viittaavat intuition tärkeyteen, affektiiviseen oppimiseen, järjen yli käyvään vaikuttamiseen ja tunteiden ohjaavaan voimaan. Esimerkiksi Edward Taylor (1996) on tehnyt fysiologisen tutkimuksen järjen ja emotion keskinäisestä riippuvuudesta ja ehdottaa emotion lisäämistä uudistavan oppimisen käsitteistöön. Myös monet muut tutkijat ovat pyrkineet uudistamaan oppimisen

käsitteistöä ja korostavat koko persoonan merkitystä, tietoisuutta kaikista tietämistä edistävästä toiminnoista (mukaan lukien kognitiiviset, affektiiviset, intuitiiviset ja spirituaaliset ulottuvuudet). He puhuvat emotioiden ja intuition kautta tapahtuvasta oppimisesta, tietoisuuden tasoista, mielikuvituksen käytöstä autobiografisessa oppimisessa ja alitajunnasta (Scott 1997).

Valerie Grabove (1997, 90–92) on analysoinut Patricia Crantonin (1997) toimittamaa, uudistavan oppimisen käytäntöä valottavaa kirjaa ja toteaa kirjoittajien tarinoihin perustuen, ettei ole olemassa yhtä ainoaa uudistavan oppimisen mallia. Hänen mielestään perspektiivin uudistumisia voi tapahtua sisäisiin mielikuviin, unelmiin ja fantasioihin perustuen. Ne ovat pikemminkin suhteessa rationaalisuuteen kuin rationaaliseen päättelyyn perustuvia; sielu, mielikuvat, tuska ja myyttiset tulkinnat nousevat pintaan myös uudistavaa oppimista käsittelevissä kirjoituksissa.

Sosiaalinen toiminta

Sosiaalisen toiminnan asema uudistavan oppimisen teoriassa jää kiistanalaiseksi. Erityisesti Mezirowia on arvosteltu siitä, että hän kiinnittää liikaa huomiota yksilön uudistumiseen sosiaalisen muutoksen sijasta. Mezirow (1990, 363) tosiaan toteaa, että ”meidän täytyy aloittaa yksilöllisistä perspektiivien muutoksista ennen kuin sosiaaliset muutokset voivat onnistua”. Toiminta eli praksis on hänen teoriansa avainkomponentti: se voi tarkoittaa päätöksen tekemistä, kriittistä reflektiota tai merkitysrakenteen uudistamista yhtä hyvin kuin käyttäytymisen muutosta (Mezirow 1995, 58–59). Perspektiivin muutos voi aiheuttaa myös sosiaalista toimintaa. Mezirowin mukaan koulutuksen tehtävä on edistää ja helpottaa yksilöllistä kriittistä reflektiota, jossa ”ainoa ennakoitu oppimistulos on aiempaa rationaalisempi ja objektiivisempi oletusten arviointi”. Se, että oletamme tuloksena olevan sosiaalista toimintaa, on samaa kuin sen vaatiminen, että ”oppija jakaa kouluttajan vakaumuksen sosiaalisesta todellisuudesta, mikä merkitsi samaa kuin indoktrinaatio”.

Sekä Mezirowia että hänen edeltäjänsä Paolo Freireä on arvosteltu sosiaalisen muutosprosessin romantisoimisesta. Molemmat puhuvat sorretuista tai kulttuurisesti määräytyvän riippuvuusroolin ansaan jääneistä ihmisistä, ja molemmat vaativat, että nämä uhrin vapauttavat itsensä, vaikkakin dialogia

hyödyntävän kouluttajan avulla. Michael Newman (1994, 241) uskoo tämän tarjoavan sorretille varsin vähän apua: "Miten itsereflektio auttaa kyseisiä henkilöitä, kun heitä kohta taas siirretään, heitetään vankilaan, potkitaan pois töistä, diskriminoidaan tai loukataan?" Hän uskoo, että se, mitä pitäisi tutkia, on sortaminen, ei sorrettu. Opetuksen pitäisi keskittyä tunnistamaan strategioita, joiden avulla voidaan käsitellä sortamista. Vastaavasti me "rohkaisemme oppijoita tutkimaan itseään, jotta he rakentaisivat taitojaan, hankkisivat ja loisivat uutta tietoa ja muokkaisivat uusiksi merkitysperspektiivejään voidakseen paremmin toteuttaa noita strategioita". Mezirow (1997, 62) on vastannut Newmanin kritiikkiin väittäen, että "usein oppijat eivät ole tietoisia siitä, että he ovat sorrettuja; he sisäistävät sortajien arvot". Näissä tilanteissa saattaa olla välttämätöntä käyttää konkreettisen viitekehyksen purkamista ennen kuin käytännön toimintaan voidaan ryhtyä.

Opettajan rooli

Uudistava oppiminen ei tapahdu sattumalta kokemuseräisesti vaan ohjatusti ja tietoisesti. Oppijan oppimista tuetaan ohjaamalla hänet 1) tekemään havain-toja, toimimaan itseohjautuvasti ja hyödyntämään palautetta, 2) tiedostamaan omat kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiansa sekä 3) ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti (Brown ym. 1989). Uudistavan oppimisen vaatimuksiin kuuluu myös, että oppija tuntee *itsensä kykeneväksi* tai *voimaantuneeksi* (*empowered*). Ihminen, joka ei tunne itseään edes jossakin kykeneväksi, on voimaton lähtemään muutosprosessiin.

Uudistavaan oppimiseen liittyvistä eettisistä asioista on puhuttu vähän. Esi-merkiksi mikä oikeus kouluttajilla on peukaloida oppijan maailmankatsomusta (mentaalista järjestelmää, perspektiiviä, paradigmaa tai tietoisuuden tilaa)? Kuinka loukkaavaa on tutkia uudistumisen prosessissa olevia ihmisiä? Kuinka koulutuksellisen intervention tavoite on määriteltävä? Entä mikä on kouluttajan vastuu käytännössä?

Opettaja, joka tukee henkilökohtaista ja sosiaalista uudistumista koulutuksen päämääränä, kohtaa käytännöllisemmän asian: kuinka tarkkaan ottaen uudistavaa oppimista edistetään. Jack Mezirow (1995) esittää ideaaliset ehdot diskurssille, joka johtaa uudistavaan oppimiseen. Niitä ovat riittävän laajat tie-

dot, itsensä arvostaminen, kyky arvioida argumentteja objektiivisesti sekä tasa-arvoiset mahdollisuudet osallistua diskurssiin eri rooleissa. Tähän mennessä nämä ehdot ovat kuitenkin saaneet varsin vähän tukea empiirisistä tutkimuksista. Stephen Brookfield (1996) etsii apua kriittisestä kyselytekniikasta ja kriittisiin kohtiin paneutumisesta (critical incident activity). Patricia Cranton (1994; 1996) tunnustaa yksilöllisten erojen ja oppimismieltyymysten olemassaolon ja ehdottaa käytettäväksi erilaisten strategioitten repertuaaria. Niihin kuuluvat kriittinen kysely ja kokeilevat tekniikat kuten roolileikit ja simulaatiot, päiväkirjan kirjoittaminen sekä elämäntarinat.

Uudistava oppiminen voi olla hyvin emotionaalista, jopa tuskallista. Douglas Robertsonin (1996, 44) mukaan opettajat tarvitsevat tehokkaampaa valmennusta voidakseen edistää oppimista. Uudistavassa oppimisessä "auttamisen dynamiikka on kompleksinen ja siihen liittyy ammatillisia haasteita, kuten tunnetason vuorovaikutusta, luottamuksen rakentamista, psyykkistä vetovoimaa, valvontaa ja uupumista ja näiden jokaisen osalta eettistä, sääntelyyn ja tehokkuuteen liittyvää pohdintaa".

Henkilökohtaisen uudistumisen kannalta tarpeellinen toiminta voi piillä ihmisessä tai sitä voidaan mobilisoida jonkinlaiseksi kollektiiviseksi sosiaalisesti toiminnaksi. Eettiset ja ammattiin liittyvät pohdinnat leviävät kaikkialle koulutukseen. Ongelmana on kuitenkin se, että useimmat opettajat ovat heikosti valmentautuneet uudistavan oppimisen edistämiseen.

Lähteet

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Saarijärvi: Gummerus, 159–172.
- Billett, S. 1996. Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction* 6 (3), 263–280.
- Boucoulalas, M. 1988. An analysis and critique of the concept of self in self-directed learning: Toward a more robust construct for research and practice. Teoksessa M. Zukas (toim.) *Papers from the Transatlantic Dialogue: SCUTREA 1988*. School of Continuing Education, University of Leeds, 56–61.

- Brandt, B.L., Farmer, J.A. & Buckmaster, A. 1993. Cognitive apprenticeship approach to helping adults learn. Teoksessa D.D. Flannery (toim.) *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 59. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 1996. Breaking the code: Engaging practitioners in critical analysis of adult educational literature. Teoksessa R. Edwards; A. Hanson and P. Raggatt (toim.) *Boundaries of Adult Learning*. New York: Routledge.
- Brown, D., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18(1), 32–42.
- Candy, P.C. 1991. *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chene, A. 1983. The concept of autonomy: A philosophical discussion. *Adult Education Quarterly* 34, 38–47.
- Clancey, W.J. 1997. *Situated Cognition: On Human Knowledge and Computer Representations*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, M.C. & Wilson, A.L. 1991. Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly* 41(2), 75–91.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997. *The Jaspers project: Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cranton, P. 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. 1996. *Professional Development as Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P. (Ed.) 1997. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E. & Scott, P. 1994. Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher* 23(7), 5–12.
- Ferry, N. & Ross-Gordon, J. 1998. An inquiry into Schön's epistemology of practice: Exploring links between experience and reflective practice. *Adult Education Quarterly* 48(2), 98–112.
- Freire, P. 1973. *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury Press.
- Grabove, V. 1997. The many facets of transformative learning theory. Teoksessa P. Cranton (toim.) *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. 1999. Tieto- ja viestintätekniikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY.
- Hansman, C.A. & Wilson, A.L. 1998. Teaching writing in community colleges: A situated view of how adults learn to write in computer-based writing classrooms. *Community College Review* 26(1), 21–42.

- Hanson, A. 1996. The search for a separate theory of adult learning: Does anyone really need andragogy? Teoksessa R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (toim.) *Boundaries of Adult Learning*. New York: Routledge.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Porvoo: WSOY.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) *Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.
- Knowles, M. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Associated Press.
- Kohonen, V. 1988. Kokonaisvaltainen oppiminen: sovellusnäkökohtia kielikasvatukseen. Julkaisussa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 2*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A 10. Tampereen yliopisto, 189–232.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 1999. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1990. Conclusion: Toward transformative learning and emancipatory education. Teoksessa J. Mezirow & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Transformation theory of adult learning. Teoksessa M.R. Welton (toim.) *In Defence of the Lifeworld*. New York: State University of New York Press.
- Mezirow, J. 1996. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly* 46(3), 158–172.
- Mezirow, J. 1997. Transformative theory out of context. *Adult Education Quarterly* 48(1), 60–62.
- Michelson, E. 1996. Usual Suspects: Experience, Reflection and the (En)gendering of Knowledge. *International Journal of Lifelong Education* 15(6), 438–454.
- Newman, M. 1994. *Defining the Enemy: Adult Education in Social Action*. Sydney: Stewart Victor.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen*. Porvoo: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Robertson, D.L. 1996. Facilitating transformative learning: Attending to the dynamics of the educational helping relationship. *Adult Education Quarterly* 47(1), 41–53.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Scott, S.M. 1997. The grieving soul in the transformation process. Teoksessa P. Cranton (toim.) *Transformative Learning in Action. New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 74. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stamps, D. 1997. Learning is social. Training is irrelevant? *Training* 3(2), 35–42.

- Steffe, L.P. & Gale, J. (toim.) 1995. *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Taylor, E.W. 1996. Rationality and Emotions in Transformative Learning Theory: A Neurobiological Perspective. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, no. 37. Tampa: University of South Florida.
- Taylor, E.W. 1997. Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48(1), 34–59.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY.

Saila Anttonen

LÄNSISAKSALAISEN UUELLEENKASVATUSPROJEKTIN KOULUTUSPOLIITTISET TAVOITTEET:

Demokratia ja tasa-arvo¹

Johdanto: tuntemattomaan uudelleenkasvatukseen

Länsi-saksalaista uudelleenkasvatusta ja siihen liittyneitä uudelleenkoultusprojekteja on tutkittu saksalaisessakin kasvatustieteessä vain vähän (esim. Bungenstab 1970; Kellermann 1981; Heinemann 1981). Tätä amerikkalaisen sotilashallinnon miehitykseen liittyvää teemaa ei ylipäätään ole tutkittu ennen kuin 1970-luvulla (Füssl 1995, 226). Missään näistä edellä mainituista tutkimuksista ja julkaisuista ei sanallakaan viitata Frankfurtin koulukuntaan ja Max Horkheimeriin tällaisten uudelleenkoultusprojektien merkittävänä edistäjinä ja toteuttajina. Myöskään julkaisussa "Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsarbeiten" vuodelta 1999 ei ns. Frankfurtin koulukunnan sivistys-, kasvatus- ja koultuskysymyksiä esittelevässä osuudessa ole mainintaa uudelleenkasvatuksesta tai -koultuksesta (saksaksi die Umerziehung) eikä Institut für Sozialforschung:in ja Max Horkheimerin osallisuudesta projekteihin. Kriittiseen teoriaan liitty-

¹ Julkaisen artikkelissa Suomen Akatemian ja Suomen kulttuurirahaston rahoittaman projektin alustavia tutkimustuloksia. Rahoittajien lisäksi kiitän Max Horkheimer -arkiston johtajaa Jochen Stollbergia ja Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung:ssa toimivaa tohtori, emeritusprofessori Wolfgang Mitteriä. Lisäksi kiitän vielä kerran entistä ohjaajaani Reijo Raivolaa.

neet projektit eivät keskittyneet koulujärjestelmän rakenteelliseen kehittämiseen, vaan vähemmän muodolliseen nuoriso- ja aikuiskasvatukseen sekä kansainväliseen henkilöstövaihtoon. Suurin osa aikaisemmasta saksalaisesta uudelleenkasvatustutkimuksesta on kohdistunut juuri ensin mainittuun (Füssl 1987, 201).

Suomalaisesta kasvatustieteellisestä (tai muiden lähitieteenalojen) keskustelusta tämän aihealueen tutkimus puuttuu kokonaan. Siitä ei tiedetä muuta kuin se, mitä olen kirjoittanut väitöskirjassani ja kansainvälisessä konferenssi-paperissani (Anttonen 1998; Anttonen 2000). Kansainvälisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, lähinnä amerikkalaisessa, brittiläisessä ja ranskalaisessa saksalaisen lisäksi, teemaa tunnetaan niin ikään varsin vähän. Sosiologisesti on teemaa tutkinut ainakin amerikkalainen professori David Ketteler. Hänen yhteytensä kriittiseen teoriaan ovat muotoutuneet siten, että amerikkalaiseen yliopistomaailmaan kotiutunut Herbert Marcuse oli hänen opettajansa. Ketteler tarkastelee uudelleenkasvatusta yleisinä kasvatus- ja koulutusorganisaatioiden uudelleen rakentumisina yhteiskunnallisissa murrosvaiheissa, esimerkiksi Weimarin tasavallan synty- ja tuhoutumisvaiheessa.

Suomalaisesta kasvatustieteestä puuttuu niin ikään kokonaan yleisempikin uudelleenkasvatuskeskustelu (re-education, die Umerziehung), jolla tällöin tarkoitan historiallisissa murrosvaiheissa ja aikaisempien valtaryhmittymien (usein totalitaaristen) romahtamisissa toteutettuja laajamittaisia kasvatus- tai jopa manipulaatioprojekteja. Tavoitteena on yleensä ollut kokonaisen kulttuuripiirin, ihmisluonnon ja moraalin uudelleen muovaaminen ja muokkaaminen. Historiallisena, yhteiskunnallisena ja kulttuurisena projektina ja toimenpiteenä tällainen menettely ei luonnollisestikaan ole tuntematon suomalaisessakaan kulttuurissa: suomalaisetkin on useaan kertaan uudelleen kasvatettu ”vieraan vallan” alta toiseen ja omaan siirryttäessä. Tässä artikkelissa ei kuitenkaan tarkastella suomalaisia uudelleenkasvatusprojekteja - vielä. Analyysin kohteeksi asetetaan saksalainen uudelleenkasvatus, tarkemmin sanottuna ne yksittäiset uudelleenkoulutusprojektit, joita toteutettiin kriittisen teorian perustajan ja johtohahmon Max Horkheimerin johdolla Frankfurt am Mainissa ja Hessenin alueella laajemminkin (ks. tarkemmin Anttonen 1998, 232–293). Alue oli jaetussa, toisen maailmansodan jälkeisessä Saksassa amerikkalaisten miehittämä.

Uudelleenkasvatus ja uudelleenkoulutusprojektien suunnittelu aloitettiin jo 1940-luvun alkupuolella toisen maailmansodan aikana. Ensimmäiset suunnit-

telmat laadittiin Max Horkheimerin, eräiden johtavien frankfurtilaisten poliitikojen sekä Amerikkalaisen Juutalaiskomitean (The American Jewish Committee) välisenä yhteistyönä. Verrattuna aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltuihin uudelleenkasvatushankkeisiin Max Horkheimerin johtaman projektin juuret ulottuvat historiallisesti kauemmas. Aikaisemmissa tutkimuksissa ne on ajoitettu joko vuoteen 1945 tai vuoteen 1947 (ks. esim. Anweiler 1996, 106). Max Horkheimer -arkiston materiaalin perusteella ensimmäiset suunnitelmat ja aloitteet tehtiin jo 1941 ja 1942, jolloin aloitettiin myös koulutusprojekteihin liitetyt antisemitismitutkimukset (Max Horkheimer -arkisto IX 147.1, 4; Max Horkheimer -arkisto IX 121.a, 1–3; Max Horkheimer -arkisto IX 172.1–32). Kriittisen teorian perusteiden ja historian tutkimuksen kannalta merkittävä tulos on lisäksi se, että voidaan kiistatta osoittaa, että kriittistä teoriaa sovellettiin käytännöllisiin tarkoituksiin sivistysprojekteissa, joiden tavoitteiksi asetettiin saksalaisen ihmisen, kulttuurin ja yhteiskunnan mentaalinen muutos kohti demokratiaa, ihmisarvoa kunnioittavaa moraalialia ja maailmanrauhaa (Max Horkheimer -arkisto IX 172.14. Long range..., 1).

Kolmas pääteema, jota tässä kirjoituksessa pohditaan, on Max Horkheimerin ja Amerikkalaisen Juutalaiskomitean yhteistyöprojektien ja amerikkalaisten sotilashenkilöiden toteuttamien uudelleenkouluksprojektien väliset suhteet (Max Horkheimer -arkisto IX 172.15–16). Alustavasti oletetaan, että liittoutuneiden ja erityisesti amerikkalaisen sotilashallinnon projektit olivat selkeästi ”puolisotilaallinen” interventio eli tunkeutuminen saksalaisten ”kollektiiviseen mieleen”, kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Tästä syystä myös projektien lopputulokset antavat aihetta kritiikkiin. Amerikan juutalaisten ja saksalaisten maanpakoilaisten yhteisprojektit taas puolestaan tuottivat paremmin tavoiteltuja tuloksia, koska niiden lähtökohtina toimivat saksalainen sivistystraditio ja vapaus. (Max Horkheimer -arkisto IX 172.17.) Sivistykseen ja vapauteen on vain harvoin, jos koskaan onnistuttu johdattamaan ihmisiä pakolla.

Jotta empiiriseen sivistys- ja kasvatushistorialliseen tutkimukseen perustuvaan artikkeliin saataisiin mukaan myös filosofista ja teoreettista jännitettä, pyritään artikkelissa todistelemaan seuraavien teesien pätevyyttä:

1. Valta muuttuu tietyssä pisteessä moraaliksi ja moraali muuttuu tietyssä pisteessä vallaksi.

2. Ihmisiä ei voida sivistää pakolla, vaan moraalisesti hyväksyttävin ja samalla tehokkain sivistyksen edistämisen menetelmä on ihmisistä itsestään lähtevä, omaehtoinen kasvatus.

1940-luvun alun antisemitismitutkimukset ja uudelleenkasvatusprojektit

Ns. Frankfurtin koulukunnan jäsenten muodostama ”Sosiaalitutkimuksen Instituutti” (Institut für Sozialforschung) toimi toisen maailmansodan aikana New Yorkissa, Yhdysvalloissa, jonne koulukunnan jäsenistön suurin osa pääsi pakenemaan Adolf Hitlerin totalitaarisen valtarégimen jaloista Frankfurt am Mainista, kansallissosialistisesta Saksasta vuonna 1934. Osa heistä palasi takaisin Saksan liittotasavaltaan toisen maailmansodan jälkeen. Max Horkheimer kuului näihin palanneisiin. Hänestä kehittyi 1950- ja 1960-luvulla sekä akateeminen että yhteiskunnallinen voimahahmo. Hänestä tuli sekä uudelleen avatun ”Sosiaalitutkimuksen Instituutin” johtaja että J.W. Goethe - yliopiston rehtori. Yhteiskunnallisesti ja poliittisesti hän vaikutti saksalaisen yhteiskunnan demokratisoitumiseen mm. johtamalla demokratisoivia uudelleenkasvatusprojekteja ja esiintymällä julkisuudessa saksalaisen kulttuurin ja sivistystradition uudelleenmuotoamisen puolestapuhujana toisen maailmansodan jälkeen. Hänet nimitettiin Frankfurtin kaupungin kunniakaupunkilaiseksikin.

Max Horkheimerin johtamien projektien alustavat suunnitelmat ja niiden perustana toimineet antisemitismitutkimukset aloitettiin Yhdysvalloissa jo 1941 ja 1942. Tällöin alkoi myös aina 1960-luvulle (jopa 1970-luvulle) jatkunut yhteistyö Amerikkalaisen Juutalaiskomitean (American Jewish Committee, AJC) kanssa ja toiminta AJC:ssa. Esimerkiksi AJC:n ja Yhdysvalloissa toimineen ”Sosiaalitutkimuksen Instituutin” (Institute of Social Research) rahoittama empiiristä antisemitismitutkimusta käytettiin uudelleenkasvatusprojektien asennekasvatusohjelmien perustana. Antisemitismitutkimus osoitti, ettei antisemitismi ilmiönä rajoittunut vain saksalaiseen yhteiskuntaan ja kulttuuriin, joissa se tosin sai sairaita ja patologisia ilmenemismuotoja kuolemanleireinä ja juutalaisten massamurhaamisena. Lisäksi antisemitismitutkimusten tuloksina

todettiin, että antisemitismin eli juutalaisvihan ja -vainojen syyt olivat ennen kaikkea taloudelliset - niitä tosin perusteltiin kulttuurisesti ja etenkin uskonnollisesti. Juutalaisten omaisuuden anastaminen oikeutettiin väittämällä, että juutalaiset olisivat epärehellisiä petkuttajia ja ”Jeesuksen tappajia”. Antisemitismitutkimusten toimenpidesuosituksissa esitettiin, että saksalaiseen kulttuuriin tulee pyrkiä vaikuttamaan siten, että antisemitismi saadaan poistettua. Keinona ehdotettiin jo tuolloin saksalaisten ”uudelleenkasvatusta”. (Max Horkheimer -arkisto II 2, 316–319; Max Horkheimer -arkisto IX 93, 1–3; Max Horkheimer -arkisto IX 121.a. 1–7, 27–34.) Se sai sodan jälkeen eräissä amerikkalaisessa julkisuudessa esitetyissä näkemyksissä jopa saksalaisen mielenlaadun ”aivopeusun” muotoja (Max Horkheimer -arkisto XVII 15. New York Times Magazine, February 17, 1946, 44; Max Horkheimer -arkisto XVII 15. New York Times February 18, 1946, 3).

“We must realize, too, that its causes lie deeply buried in the twisted education that was carried on over a period of centuries. Perhaps we should try to resolve the split, to merge the two personalities into one, to melt down the different elements and pour them into a new mold; ...” (Max Horkheimer -arkisto XVII 15. New York Times Magazine, February 17, 1946, 44.)

“Specially screened groups of German prisoners of war, who have undergone an intensive democratization process during they stay in the United States, are now being returned to their homes to aid in the denazification programm, ...” (Max Horkheimer -arkisto XVII 15. New York Times February 18, 1946, 3.)

AJC:n ja Sosiaalitutkimuksen Instituutin maltillisemmissa suunnitelmissa kuitenkin esitettiin tavoitteina saksalaisen mielenlaadun ja yhteiskunnan demokratisointi, joka tuli aloittaa jo sodan aikana, mikäli mahdollista. Demokratisoivaa uudelleenkasvatusta oli määrä harjoittaa erityisen voimaperäisesti heti sodan jälkeen. Jo tuolloin 1940-luvun alussa otaksuttiin vakaasti, että länsiliittoutuneet tulevat voittamaan sodan. Max Horkheimer -arkiston materiaali osoittaakin kiistatta, että yhteistyötä tehtiin tuolloin myös amerikkalaisten ja liittoutuneiden sotilaallisten ja poliittisten johtohenkilöiden kanssa. Projektiä kyettiin toteuttamaan näiden kanavien kautta jo toisen maailmansodan aikana. (Max Horkheimer -arkisto IX 92.1–8.)

“The downfall of the regime cannot be expected to eradicate the effects of National Socialist education automatically or to make German youth immediately susceptible to the democratic way of life. Post-war reconstruction will require a new planned system of education that will gradually remove the psychological roots of National Socialism and prepare the ground for the acceptance of democratic patterns.” (Max Horkheimer -arkisto IX 172.27, 4.)

Uudelleenkasvatusprojektien suunnitelmat ja tavoitteet

Ensimmäiset suunnitelmat saksalaisten kasvatuksesta ja konkreettisista uudelleen koulutusohjelmista tehtiin Yhdysvalloissa jo 1940-luvun alussa. Ns. Frankfurtin koulukunnan ja AJC:n yhteistyösuunnitelmien tavoitteet olivat pääosin samansuuntaiset yleisempien sotilaallisten organisaatioiden tavoitteenasettelujen kanssa. Yleisimmän tason tavoitteena oli saksalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin kokonaisvaltainen muovaaminen demokraattiseksi eli saksalaisen yhteiskunnan demokratisointi sitä tarkoitusta varten, että Saksa ei enää koskaan muodostaisi sotilaallista uhkatekijää maailmanrauhalle eikä liittoutuneille valtioille: Isolle-Britannialle, Ranskalle ja Yhdysvalloille. (Max Horkheimer -arkisto IX 172.27.) Neuvostoliitto ja Itä- Saksa olivat tässä prosessissa luku sinänsä, jota tässä artikkelissa ei käsitellä.

Uudelleenkasvatuksen tavoitteet täsmentyivät myöhemmin sodan loppuvaiheessa ja sodan päätyttyä sotilaallisiksi, taloudellisiksi, kulttuurisiksi, sivistyksellisiksi sekä moraalisiksi. Tavoitteiksi esitettiin talouden kuntoon saattaminen, saksalaisen yhteiskunnan sotilaallisen voiman purkaminen ja natsismin purkaminen. Kulttuurisiksi ja sivistykselliseksi tavoitteiksi esitettiin demokraattisen mentaliteetin muodostaminen, kansalaisuus- ja kansainvälisyyskasvatus, rauhantahtoisuuteen kasvattaminen sekä aivan uudenlaisen moraalitietoisuuden muodostaminen – moraalitietoisuuden, josta olisi poistettu kaikki kansallissosialistinen aines. (Max Horkheimer -arkisto IX 172.16.) Saksan valtion liiallista vahvistumista pelkäävissä kannanotoissa tosin vaadittiin sekä sotilaallisen että taloudellisen voiman heikentämistä, erityisesti (varustelu)teollisuuden purkamista (Max Horkheimer -arkisto XVII 15, The New York Times Magazine, March 31, 1946, 10, 60, 61).

Vaikka liittoutuneiden projektit koettiin saksalaisen väestön keskuudessa sodan jatkamiseksi rauhanomaisin keinoin – “kylmänsodankäynniksi” – niiden sotilaallinen, kulttuurinen, kasvatuksellinen, koulutuksellinen ja moraalialia koskeva aines otettiin kuitenkin vastaan panematta vastaan lähinnä taloudellisista syistä eli Marshall-avun kylkiäisenä. Apu Yhdysvalloilta tuli tarpeeseen monille saksalaisille heti sodan jälkeen, jolloin Frankfurt am Mainillakin vallitsi siviiliväestön keskuudessa jopa nälänhätä. Mustanpörssin kauppa ja prostituutio rehottivat. (Max Horkheimer -arkisto IX 172.15, 3; Max Horkheimer -arkisto IX 172.16, 2.)

Sodanjälkeinen tilanne 1940-luvun lopulla: amerikkalaiset sotilaat, kriittiset intellektuellit ja uudelleenkasvatus

Heti sodan jälkeen, vuosina 1945, 1946 ja 1947 uudelleenkasvatus- ja uudelleenkoultusprojekteja toteutettiin läpi jaetun Saksan valtion. Niin amerikkalaiset, brittiläiset, ranskalaiset kuin venäläisetkin kasvattivat saksalaisia uudelleen. Max Horkheimerin johtamat uudelleenkasvatus- ja uudelleenkoultusprojektit toteutettiin Frankfurtissa ja Hessenin alueella, joka oli amerikkalaisten sotilaiden miehittämä. Tämä selittääkin sitä, että Frankfurt am Main on ehkä Euroopan amerikkalaisin kaupunki nykyäänkin. Myös Horkheimerin johdolla toteutettujen projektien yhteistyökumppaneina toimivat amerikkalaiset – sekä sotilashenkilöt että juutalaiset.

Vuonna 1947 esitettiin jo ensimmäisiä arvioita ja epäilyjä uudelleenkasvatusprojektien onnistuneisuudesta ja menestymisen mahdollisuuksista. Ne eivät olleet erityisen mairittelevia, vaan väittivät uudelleenkasvatuksen täydellisesti epäonnistuneen demokraattisen saksalaisen kasvattamisessa ja demokraattisen yhteiskunnan muodostamisessa (Max Horkheimer -arkisto IX 147.1, 27).

“But democratization has not made much headway under military occupation. Aside from the fact that the social and economic stratification of German society to all practical intents and purposes has been frozen at Third-Reich levels, democratization — particularly the establishment of a democratic way of life and

democratic processes of thought — encounters a formidable obstacle in military rule itself.” (Max Horkheimer -arkisto IX 147.1, 27–28.)

Saksalaisten moraalia taas pidettiin ainakin amerikkalaisten päivälehtien palstoilla edelleenkin vähintäänkin kyseenalaisena. Projekteja kuitenkin jatkettiin, vaikka amerikkalaisessa julkisessa keskustelussa epäiltiin, etteivät saksalaiset koskaan oppisi oikeanlaista amerikkalaista demokratiaa eikä heistä ikinä tulisi moraalisesti toimivia ihmisiä eikä kansalaisia. (Max Horkheimer -arkisto XVII 15, *The New York Times Magazine*, March 31, 1946, 10, 60, 61; Max Horkheimer -arkisto XVII 15. *The New York Times*, Tuesday, March 26, 1946, 16.)

Uudelleenkasvatuksen käytäntö, moraalinen hiljaisuus ja taloudellinen kasvu 1950-luvun Saksan liittotasavallassa

Uudelleenkasvatusta harjoitettiin sekä lapsiin että aikuisiin kohdistuvana. Tavoitteiksi asetettiin molemmissa tapauksissa demokraattisen kansalaisen kasvattaminen ja demokraattisen yhteiskunnan muodostamiseen vaikuttaminen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi järjestettiin myös konkreettista koulutusta niin Saksan liittotasavallassa kuin Yhdysvalloissakin, jonne merkittäviä yhteiskunnallisia vaikuttajia ja kasvatustyössä toimivia lähetettiin opinto- ja tutkimusmatkoille. Myös opettajien koulutukseen kiinnitettiin huomiota uudelleenkasvatuksen demokraattisessa hengessä. Denatsifikaatiotoimet eli kansallissosialistisen henkilöstön poistamistoimet läpäisivät niin ikään koko kasvatusjärjestelmän. (Max Horkheimer -arkisto IX 172.16, 20; Max Horkheimer -arkisto IX 172.14.) Tosin lopputulokset eivät todellakaan olleet kattavia, vaan suuri osa kansallissosialisteista jatkoi toimintaansa uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa – tosin uudelleenkasvatettuina demokraattisuuttaan ja juutalaisvastaisuudesta luopumistaan vakuutellen (Max Horkheimer -arkisto XVII 15. *New York Times* February 18, 1946, 3).

Lähimenneisyydestä ei vielä 1950-luvun Saksan liittotasavallassa puhuttu, vaan vallitsi syvä moraalinen hiljaisuus Auschwitzista ja muista keskitysleireistä

(Max Horkheimer -arkisto V 35.22). Kansainvälinen lehdistö tosin keskusteli edelleenkin niistä niin Yhdysvalloissa, Ranskassa kuin Isossa-Britanniassakin (Max Horkheimer -arkisto XVII.15; Max Horkheimer -arkisto XVII.16). Merkittävää tässä oli ja on se, että kansainvälinen (tai ainakin amerikkalainen) tieteellinen ja julkinenkin keskustelu ilmentää, että juutalaisvainoista ja keskitysleirien tapahtumista tiedettiin jo sodan aikana, kuten seuraava sitaatti vuodelta 1943 peräisin olevasta tieteellisestä kirjoituksesta osoittaa (esim. Max Horkheimer -arkisto IX.147.6, 9):

“2) Rehabilitation of minorities.

- a) Free transportation of displaced peoples to their former places of residence, if those peoples wish to return.
- b) Free medical and psychiatric care for those whom persecution has harmed either physically or emotionally.
- c) In cases of incurable harm done by persecution: 1) Death: Indemnities to dependents or other living relatives. 2) Sterilization: Indemnities to the victims. 3) Blindness, psychotic conditions, or other semi-permanent disabilities: Indemnities and free medical care and occupational therapy until the victims can again take their place in society.”

Ei siis ole perusteita väittää, ettei läntinen maailma olisi tiennyt keskitysleireistä ja siitä, että niissä massamurhattiin miljoonia juutalaisia. Joten moraalisen vastuun säilyttäminen kokonaisuudessaan ja pelkästään esimerkiksi saksalaisen siviiliväestön harteille kollektiivisen syyllisyysteesin mukaisesti ei ole oikeutettua. Jos on syytä kantaa kollektiivisesti vastuuta syyllisyydestä, sitä on syytä kantaa koko läntisen maailman ainakin metafyyssisen, mahdollisesti myös moraalisen syyllisyyden merkityksessä (Max Horkheimer -arkisto IX 172.14).

Kun tarkastellaan maailman moraalista tilaa tuona ajankohtana, joudutaan perustellusti kyseenalaistamaan moraalinen asetelma, jolle liittoutuneiden ja amerikkalaisten sotilaallisten tahojen uudelleen koulutus suunnitelmat ja hankkeet perustuivat. Lähtökohtaoletuksenaahan oli, että amerikkalaisen demokration ja moraalitietoisuuden tuli toimia esikuvana ja tavoitteena myös saksalaisen demokration ja moraalin kehittämiseksi. Kaksi seikkaa jätettiin huomioimatta. Myös amerikkalaisten ”yleismaailmallisessa” ja sotilaallisessa moraalissa oli huomattavan paljon kyseenalaista. Atomipommien pudottaminen Hirosiimaan ja Nagasakiin olivat moraalisesti hyvinkin kyseenalaisia tekoja varsinkin

kin, kun tiedettiin varsin paljon näiden tekojen seurauksista jo etukäteen (Max Horkheimer -arkisto XVII 32 The Nation, December 22, 1945, 718). 1950-luvulla atomipommikokeilut ja niiden moraalien perään kysyminen peittyivät kuitenkin saksalaisten moraalista ja Auschwitzia koskevan kohun alle, joka jatkui läpi 1960-luvun aina 1970-luvulle saakka (Max Horkheimer -arkisto XV 124). Tosin moraalista tässä yhteydessä varmasti keskusteltiin oikeutetusti, mutta varsin usein valitettavan propagandistisesti.

Saksalaiset vaikenivat lähimenneisyydestään, pyrkivät puhdistamaan ja uudistamaan kansainvälistä peilikuvaansa sekä panostivat voimaperäisesti taloudelliseen ja teknologiseen jälleenrakennukseen ja kasvuun. Kaikkihan aloitettiin sodan jälkeen pisteestä nolla: esimerkiksi Frankfurtin kaupunki oli monin paikoin raunioitunut. Muutoinkin monet yhteiskunnalliset toiminnot, esimerkiksi koulutusinstituutit ja yliopistot oli avattava uudelleen sodan jälkeen. Tätä taustaa vasten Saksan liittotasavallan taloudellinen ja teknologinen nousu oli niin huikea, että on perusteltua puhua Saksan talousihmeestä. Myös yliopistojen ja tieteen traditioiden palautus ja uudistus oli siinä määrin hämmästyttävä 1950- ja 1960-lukujen Länsi-Saksassa, että voidaan puhua myös saksalaisesta tiede- ja yliopistoihmeestä.

Demokratian aika: uudelleenkasvatuksesta tasa-arvoon ja moraaliin ulottuvaan itsekasvatukseen

1960-lukua voidaan Saksan liittotasavallan historiassa nimittää Konrad Adenauerin ajaksi, opiskelijaradikalismien ajaksi tai vaikkapa demokratian ajaksi. Joka tapauksessa 1960-luku muodostui Länsi-Saksan lähihistoriassa vuosikymmeneksi, jolloin menneisyyden haamut kaivettiin haudoistaan. Erityisesti opiskelijaradikalismiin liittynyt kansallissosialistisen ajan sukupolven arvojen ja moraalien uudelleenpunninta rikkoi menneisyydestä vallinneen hiljaisuuden.

Tämän menneisyyden luonteesta ja vaikutuksesta nykyisyyteen ei vallinnut yksimielisyyttä saksalaisten ja amerikkalaisten välillä. Amerikkalaisten keskuudessa pidettiin pääasiassa edelleen 1960-luvulla yllä mielikuvaa Saksasta ja saksalaisesta sotaisana, maailman ja Euroopan hallitsemiseen pyrkivänä ja vah-

vemman moraalialla toteuttavana. 1940-luvullahan oli jopa esitetty, että saksalaisten pyrkimykset asemansa vahvistamiseen Euroopassa ja maailmanlaajuisestikin tulisi estää: vahva Eurooppa - heikko Saksa (Max Horkheimer -arkisto IX 172.26.) Tosin eräissä raporteissa oli 1940-luvulla ehdotettu päinvastaistakin, mutta Saksan taloudellinen ja poliittinen asema ei tuolloin ollutkaan läheskään yhtä vahva (Max Horkheimer -arkisto IX 172.17, 110–113).

Saksalaiset sen sijaan määrittivät itsensä siten, että he tekivät lujasti töitä maansa jälleen rakentamiseksi ja päästäkseen jaloilleen taloudellisesti eli ulkoisesta avusta riippumattomaan asemaan. Lisäksi he esittivät kaksi keskeistä poliittista tavoitetta, jotka molemmat olivat osa yhteiskunnan demokratisoimiskehitystä sen omista kulttuurisista ja sivistyksellisistä lähtökohdista käsin. Euroopan yhdentymistä pidettiin tarpeellisena juuri demokratisoitumisenäkökohtien kannalta. Saksa halusi lunastaa paikkansa yhdentyvässä Euroopassa yhtenä sen demokraattisesti toimivana jäsenenä muiden joukossa. (Max Horkheimer -arkisto XVII 16 Bulletin, Bonn im Juni 1958. Gerhard Schröder.) Amerikkalaisten asenteelliset huomautukset tätä kehitystä kohtaan tulevat ymmärrettäviksi sitä taustaa vasten, että amerikkalaisten tavoitteena oli varmistaa natsismin kitkeminen saksalaisesta yhteiskunnasta amerikkalaismaista demokratiaa samalla vahvistaen. Tätä taustaa vasten tarkasteltuna väitteet saksalaisen yhteiskunnan amerikkalaistamisesta (die Amerikanisierung) eivät jää pelkäkseen puheeksi. Saksojen yhdistämispyrkimykset olivat peräisin saksalaisten näkökulmasta heidän omasta kulttuuritraditiostaan, jonka mukaan oli olemassa yksi yhtenäinen Saksa, jota ei olisi jaettu eri etupiireihin. Demokratisoitumisenakin saksalaiset itse näkivät toisin kuin amerikkalaiset: parlamentaariselle demokratialle löytyi toki aineksia Weimarin tasavallasta. Sivistystä, kasvatusta ja koulutusta pidettiin tärkeinä tekijöinä demokratisoimiskehityksessä, mutta perusteet projekteille löytyivät saksalaisten omasta vahvasta sivistystraditiosta amerikkalaisten vaikutteiden jäädessä kuitenkin lopulta varsin vähäisiksi. (Max Horkheimer -arkisto XVII 16. Rheinischer Merkur Nr 33/10. August 1951, 4.)

Juuri nämä jännitteet selittävät sitä, miksi Max Horkheimerin johtamat, kriittiseen yhteiskuntateoriaan perustuneet uudelleenkasvatusprojektit saavuttivat tavoitteensa 1960-luvun Saksan liittotasavallassa paremmin kuin selkeämmin sotilaalliset projektit. Kriittinen teoria ja sen sisältämä moraalinen aines vaikuttivat ennen kaikkea opiskelijaradikalismien kautta, jolla oli merkittävä

vaikutus yliopistodemokratian kehittymiseen ja sitä kautta yhteiskunnan demokratisoitumiseen laajemminkin (Max Horkheimer -arkisto XV 55). Erityisesti juuri vasemmistoradikaalit, jotka olivat imeneet itseensä uusmarxilaisen kriittisen teorian, nousivat kapinaan kapitalistisia vanhempiaan ja heidän kaksinaismoralistista arvomaailmaansa vastaan. Epäilyt kansallissosialististen moraali-käsitysten kätkemisestä talousihmeen rattaistoihin vaikuttavat oikeutetuilta (Max Horkheimer -arkisto XVII 17 Bulletin, 7. März 1963).

Lisäksi saksalaisten moraaliin ulottuvaan itsekasvatukseen sisältyi myös menneisyyden läpikäymisen projekti, josta ennen kaikkea psykoanalyttikot ja psykiatriat ovat pystyneet kirjoittamaan (Alexander Mitscherlich -arkisto; M. & A. Mitscherlich 1969; M. Mitscherlich 1993). Monille saksalaisille se varmasti oli itsesyytösten ja kollektiivisen syyllisyyden projekti, joka tuotti aidosti uudenlaisia moraalisia vakaumuksia. Tämä kollektiivinen surutyö tuotti samalla myös moraalisen näkemyksen, jonka toisessa maailmansodassa kaatuneiden saksalaistenkin poikien äidit olivat surussaan ilmaisseet jo aiemmin. Suurin osa saksalaisesta siviiliväestöstä ja etenkin nämä sodassa kaatuneet nuoret pojat olivat kansallissosialistisen järjestelmän uhreja - vain vähän, jos lainkaan itse moraalisesti vastuussa teoistaan. Väitettäni ei kuitenkaan ole oikeutettua tulkita niin, ettei kukaan olisi moraalisesti vastuussa kansallissosialistisen järjestelmän alaisuudessa tehdyistä rikoksista, jopa rikoksista ihmisyyttä vastaan, vaan niiden takana olisi vain nimetön ja kasvoton järjestelmä. Kukin yksilö henkilökohtaisesti oli vastuussa moraalisesti ja juridisesti omista teoistaan, jotka myötä vaikuttivat järjestelmän toimintaan. Oikean ja väärän raja määrittäytyi ihmisoikeuksien ja kaikkien ihmisten ihmisarvon huomioivan moraalin mukaisesti. Vastuu ulottuu tosin siihen rajaan asti, minkä kulloinkin valtajärjestelmä määrittää. Oma ihmisarvo ja oman elämän säilyttäminen muodostavat sen pisteen, jonka ylitse yksilön ei tarvitse uhrautua ihmisarvoa loukkaavan järjestelmän vastaisessa taistelussakaan eikä siten asettaa itseään yksilönä moraaliseen vastuuseen toimimattomuudestaan.

Johtopäätöksensä totean, että saksalaiset rakensivat länsimaisten demokratioiden mitat täyttävän yhteiskuntajärjestelmänsä itsenäisesti 1960-luvulla. Tällöin radikaali opiskelijaliikehdintä ja saksalaisen yhteiskunnan ja kulttuurin voimaperäinen moniarvoistuminen voimakkaan maahanmuuton myötä toivat aikaisempaan demokratisoitumiskehitykseen uuden juonteen: yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja koulutuksellisen tasa-arvon vaatimukset (Max Horkheimer

-arkisto XVII 51. Die Deutsche Schule 1958, 264–267). Naisten emansipatio osana opiskelijaradikalismia edisti vaatimuksia miesten ja naisten tasa-arvoisista mahdollisuuksista koulutukseen, kulttuuriseen vaikuttamiseen, yhteiskunnalliseen asemaan, itsenäiseen työhön ja toimeentuloon sekä tasavertaiseen seksuaalisuuteen.

Saksalaisesta yhteiskunnasta tuli monikulttuurinen lähes rajoittamattoman maahanmuuton lisääntymisen myötä. Tämä kehityssuunta edisti eri kulttuuri-piirien vaatimuksia tasa-arvoisista mahdollisuuksista koulutukseen, työhön ja vertailukelpoiseen elintasoon. Maahanmuuttajien määrän rajoittamaton kasvu jo sinänsä oli osa saksalaisen yhteiskunnan demokratisoitusprojektia, jonka eräänä keskeisenä tavoitteena oli kiillottaa Länsi-Saksan kilpeä muiden länsimaiden silmissä. Amerikkalaisten suvaitsevaisuuskasvatusohjelmille oli varmasti tiettyä yhteiskunnallista tilausta (Max Horkheimer -arkisto IX 141.23). Ne todennäköisesti auttoivat hyväksymään yhteiskunnan muuttumisen monikulttuuriseksi. Kansallissosialistinen menneisyys puolestaan selittää osaltaan sitä, miksi maahanmuuttajia otettiin runsain mitoin vastaan. Haluttiin osoittaa ja vakuuttaa virallisella politiikalla, että vääristyneestä nationalismista oli päästy. Toinen selittävä tekijä oli vierastyövoiman tarve. Tässä mielessä saksalainen yhteiskunta todellakin amerikkalaistui. Monikulttuurisen, liberalistisen kilpailuyhteiskunnan rakenteet ja asetelmat oli luotu. Ongelmat seurasivat perässä.

Viime kädessä saksalaiset toteuttivat tuloksiin johtaneet uudelleenkasvatus- ja demokratisoimisprojektinsa itse. Myös moraalitietoisuuden muutokset olivat itsekasvatusprojektien tuotetta (esim. Max Horkheimer -arkisto XV 55). Merkittävin vaikuttava tekijä oli kollektiivinen muistamis- ja surutyö, joka johti sellaiseen moraaliseen uudistumiseen, ettei samankaltaista ole nähty missään muussa eurooppalaisessa tai amerikkalaisessa valtiossa (M. Mitscherlich 1993). Laajamittainen, perustavanlaatuinen moraalinen itsekasvatus jäi kuitenkin tällöinkin ehkä puolitiehen – siinä määrin kovien markkinatalousarvojen läpäisemä saksalainen yhteiskunta edelleenkin on. Vaihtoehtoryhmittymien uudenlainen moraalinen tietoisuus ekologisine painotuksineen tosin pyrkii läpäisemään tätä kulutusyhteiskuntaa. Tällainenkin moraali myy nykyään yllättävän hyvin.

Valta moraaliksi hetkellä nolla

En väitä, että liittoutuneiden sotilasjohto, amerikkalaiset juutalaiset tai frankfurtilaiset kriittiset intellektuellit jotenkin edustaisivat oikeaa moraalia. Mutta väitän, että kansallissosialistinen arjalaista herruutta ja useiden etnisten ja poliittisten ryhmien alemmuutta korostava moraali-ideologia oli perusolemukseltaan vääristynyttä, ihmisarvoa alentavaa, raakaa valtaa. Täten se ei vakavassa mielessä edes täytä moraalin kriteereitä, jos kriteereiksi määritellään se, että moraali on yhteisöllinen, vakiintunut ja kohtalaisen pysyvä arvo- ja normijärjestelmä, jonka tulee yleisen hyväksyttävyyden saavuttaakseen ja samalla ilmaisun yleisesti ja yhteisesti hyväksytty moraali ansaitakseen, olla yhteen sopiva yleisten ihmisoikeuksien peruseriaatteiden kanssa. Wolfgang Mitter (1996, 1) määrittelee kulttuurisen ja moraalisen universalismin maailmankatsomukseksi, jonka mukaan esimerkiksi joidenkin moraalisten periaatteiden tulisi olla koko ihmiskuntaa sitovia.

En voi väittää, että vallasta olisi tullut toisen maailmansodan päättyessä eli ”hetkellä nolla” jotenkin merkittävällä tavalla moraalisempaa kuin joskus aikaisemmin länsimaisten yhteiskuntien historiassa. Voidaan kuitenkin perustellusti esittää, että valta tuolloin kiinnittyi erityisen voimakkaasti juuri moraaliin ja vieläpä sen erääseen, edellä määriteltyyn erityistapaukseen: yleistä hyväksyntää ja tunnustusta hakeviin moraaliperiaatteisiin, jotka saivat ilmaisunsa esimerkiksi yleisessä ihmisoikeuksien julistuksessa vuodelta 1948. Nämä samat periaatteet ilmenivät myös saksalaista ihmistä ja yhteiskuntaa demokratisoimaan pyrkineissä uudelleenkasvatusohjelmissa. Tässä merkityksessä valta kiinnittyi moraaliin, jopa muotoutui ennen kaikkea moraaliksi siinä määrin, että on perusteltua esittää teesi siitä, että valta sai yleispätevyyttä hakevan moraalimuodon hetken nolla jälkeen. Sen laajamittainen määritteleminen yleisten ihmisoikeuksien mukaisena moraalina mahdollistui liittoutuneiden miehittämä kansallissosialistisen Saksan.

Moraali vallaksi 20 vuotta sen jälkeen

Yleisiin ihmisoikeuksiin perustuvat moraaliperiaatteet, joita välitettiin esimerkiksi uudelleenkasvatustilakoulutusohjelmissa, eivät kuitenkaan hetkessä muodostuneet osaksi saksalaista moraalitietoisuutta – kansallissosialistisen moraalikoodin korvautuminen yleisiin ihmisoikeuksiin ja demokraattisiin periaatteisiin perustuvalla moraalilla vaati aikansa. 1960-luvulla tapahtunut moraalinen puhdistautumis- ja surutyö oli kuitenkin siinä määrin saksalaista kulttuuria läpäisevä ja demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen vakiinnuttamisen kannalta merkittävä, että voidaan väittää, että nimenomaan moraali muuttui vallaksi, jolla oli vaikutusta saksalaisen demokratian vakiinnuttamiseen, 20 vuotta hetken nolla jälkeen.

Saksalaisten laajamittaisella uudelleenkasvatuksella oli toki merkitystä demokratian ja tasa-arvonkin kehityksen kannalta. Lukemani aineiston perustalta joudun kuitenkin toteamaan, että liittoutuneiden toteuttamien uudelleenkasvatustilaprojektien vaikutukset olivat vähäisemmät kuin esimerkiksi amerikkalaisen juutalaisten ja saksalaisten kriittisten intellektuellien yhteistyöprojektien vaikutukset. Eräs selittävä tekijä on, että näissä viimeksi mainituissa projekteissa hyödynnettiin saksalaista uusmarxilaista sivistysperinnettä, joka oli jo ennestään osa eräiden ryhmittymien kollektiivista tietoisuutta. Ulkoapäin saksalaiseen yhteiskuntaan ja ihmiseen vaikuttamaan pyrkivien uudelleenkasvatus- ja demokratioimisprojektien ongelmat olivat ennen kaikkea moraalisia. Puolisotilaallinen tunkeutuminen saksalaiseen kulttuuriin ja ”mieleen” asettuu välittömästi kysymykseksi tällaisen menettelyn moraalisesta oikeutuksesta ainakin sen kohteiden näkökulmasta. Vastarintaa esiintyikin.

Edellytyksenä sille, että valta voi muuttua moraaliksi, toimii se, että ihmiset itse omaksuvat tämän moraaliksi muuttuneen vallan osaksi moraalitietoisuuttaan. Edellytyksenä sille, että moraali voi muuttua vallaksi, toimii se, että ihmisten kollektiivisesti omaksuma moraalitietoisuus muodostuu siinä määrin vahvaksi, että sillä on kokonaista kulttuuripiiriä ja jopa yhteiskuntaa muovaavaa vaikutusta. Ulkoapäin ja pakolla ei pysyviä vaikutuksia nähdäkseni voida saada aikaan. Sen edellytyksenä, että valta muuttuu moraaliksi, on ihmisen itsekasvatusprosessi. Joissain tapauksissa tämän sijasta voi tosin toimia manipulaation muuttuminen jonkinlaiseksi itseen kohdistuvaksi manipulaatioksi, mutta nähdäkseni tällaisen vaikutukset eivät ole kovin pitkäkestoiset. Sen edelly-

tyksenä, että moraali muuttuu vallaksi, toimii se, että ihmisistä itsestään lähtevä, omaehtoinen kasvatus muuttuu kollektiiviseksi tilaksi, josta voidaan parhaimmillaan käyttää nimitystä sivistys. Se tuottaa tällöin vallaksi muuttunutta moraalia, joka sisällöltään ja vaikutuksiltaan on ihmisarvoa edistävää.

Ihmiskunnan säilymistä toivova, optimistisesti ajatteleva filosofi saattaisi jopa väittää, että ihmisen mieli ja sen kollektiivinen vaikutus historian kehitykseen vähitellen toimivat sellaista sivistystä omaksuen ja edistäen, joka muuttaa vallaksi ihmisarvoa ja ihmisoikeuksia edistävää moraalia. Historiallisista tapahtumista kyyniseksi tullut ajattelija tosin toteaa tähän neutraalisti, että moraalilla on aina harjoitettu valtaa, jopa väärin käytetty sitä. Tosin optimistinen vastargumentti tähän on, että vallan väärinkäyttö on edistänyt moraalittomuutta, mikä juuri on ennen pitkää tuottanut tilanteen ja pisteen, jossa valta muuttuu moraaliksi.

Lähteet

Painetut lähteet

- Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoihin uudelleenkoultusohjelmiin. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 639. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. (Abstract and Summary in English/Zusammensetzung auf Deutsch: Power, morality and socio-historical learning. The cultural-historical road from the National Socialist politics of truth to the democratising re-education programmes./Macht, Moral und gesellschaftlich-geschichtliches Lernen. Der bildungshistorische Weg aus der national-sozialistischen Politik der Wahrheit zu den demokratisierenden Umerziehungsprogrammen.)
- Anttonen, S. 2000. From the National Socialist politics of truth to democratising re-education – Challenging constructivism. Paper presented in Session 15.13. Philosophy and education. European Conference on Educational Research. 22–26 September 1999, Lahti, Finland. Published 15.2.2000 in Education Line. [Http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001348.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001348.htm).
- Anweiler, O. 1996. Karl-Heinz Füssl: Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955. Bildung und Erziehung (49) 1, 106–107.

- Bungenstab, K.-E. 1970. Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945–1949. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Füssl, K.-H. 1987. Die amerikanische Umerziehungs- und Neuorientierungspolitik in der Retrospektive ihrer Akteure. *Bildung und Erziehung* (40) 2, 201–224.
- Füssl, K.-H. 1995. Erziehung im Umbruch. Die Erziehungspolitik und das Jugendprogramm der USA in der deutschen Nachkriegsgeschichte. *Zeitschrift für Pädagogik* (41) 2, 226–243.
- Heinemann, M. (Hrsg.) 1981. Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Band 5. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Forschungsarbeiten. Mitteilungen. Heft 10/September 1999.
- Kellermann, H. 1981. Von Re-education zu Re-orientation. Das amerikanische Re-orientierungsprogramm im Nachkriegsdeutschland. Julkaisussa M. Heinemann (Hrsg.) Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich. Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Band 5. Stuttgart: Klett-Cotta, 86–102.
- Mitscherlich, M. 1993. Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Mitter, W. 1996. Zu diesem Heft. *Bildung und Erziehung* (49) 1, 1–6.

Arkistolähteet

- Max Horkheimer -arkisto II 2, 316–319. “Re: Antisemitism in occupied Europe. (1944?)
- Max Horkheimer -arkisto V 35.22. Breaking the Silence by Kay Boyle.
- Max Horkheimer -arkisto IX 92.1-8. “International Institute of Social Research: Research-Project on Anti-Semitism”. 1939–1942: veröffentlicht in SPSS Bd. IX, 1941, 124–143.
- Max Horkheimer -arkisto IX 93. Re: Anti-semitism Project of the Institute of Social Research. 429 West 117 Street, New York. 1941.
- Max Horkheimer -arkisto IX 121.a. Institute of Social Research “Studies in Antisemitism. A Report on the co-operative project for the study of antisemitism for the year ending March 15, 1944, jointly sponsored by the American Jewish Committee and the Institute of Social Research.” August 1944.
- Max Horkheimer -arkisto IX 141.23. Fine, Benjamin. “For education against Intolerance and Prejudice”. Sonderdruck aus: *The Menorach Journal* 1944, Vol XXXII, No 2, S. 161–180.

- Max Horkheimer -arkisto IX 147.1. "Post War Antisemitism in Germany. Fight against Antisemitism within the framework of Germany's education for democracy. (1949 tai 1947?).
- Max Horkheimer -arkisto IX 172.1–32. Forschungsprojekte und Memoranden zur Umgestaltung Nachkriegs-Deutschlands, besonders zur Umerziehung 1942–49.
- Max Horkheimer -arkisto IX 172.14. Long range policy statement for german re-education: U.S. policy on German youth activities. February 3, 1947. No 85. 1–7.
- Max Horkheimer -arkisto IX 172.14. Book Review, February 8, 1948. Germany's Guilt-Complex: An Analysis and a Cure by Shepard Stone, 3, 28.
- Max Horkheimer -arkisto IX 172.15–16. Franz L. Neumann: Supplement A.R.L. Gurland's report on "Fight against Antisemitism within the Framework of Germany. Education for Democracy. November 21, 1947.
- Max Horkheimer -arkisto IX 172.17. Report on Germany. Robert J. Havighurst. For the Rockefeller Foundation. New York City. November, 1947.
- Max Horkheimer -arkisto IX 172.26. Notes on post-war reconstruction in Europe. April 20, 1943.
- Max Horkheimer -arkisto IX 172.27. Memorandum on the elimination of German chauvinism by The Institute of Social Research. 429 West 117 Street. New York City. Aug. 1942. (Columbia University.)
- Max Horkheimer -arkisto XV 124. "Es geht um die Moral der Deutschen" in: Der Spiegel. Jg. 27, 16.7.1973.
- Max Horkheimer -arkisto XVII.15 ja Max Horkheimer -arkisto XVII.16. Amerikkalaisia, ranskalaisia ja saksalaisia päivä- ja viikkolehtiä vuodesta 1943 vuoteen 1968.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 15. New York Times Magazine, February 17, 1946. Brig. Gen. Edwin L. Sibert. The German Mind: Our Greatest Problem, 7, 42–44.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 15. New York Times, February 18, 1946. Re-educated Nazis being sent home, 3.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 15. The New York Times Magazine, March 31, 1946. Only a Start in Re-educating the Germans. Drew Middleton. 10, 60, 61.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 15. The New York Times, Tuesday, March 26, 1946. U.S. Psychology fails in Germany, 16.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 16. Rheinischer Merkur Nr 33/10. August 1951. Geistige und moralische Verwilderung in Westdeutschland, 4.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 16 Bulletin, Bonn im Juni 1958. Die innenpolitischen Voraussetzungen der Wiedervereinigung. Von Dr. Gerhard Schröder, Bundesminister des Innern.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 17 Bulletin, Bonn, 7. März 1963. Der Rechtradikalismus in der Bundesrepublik. Nr. 42/S.381.
- Max Horkheimer -arkisto XVII 32. The Nation, December 22, 1945, "We turned the Switch" by Leo Szilard, 718.

Max Horkheimer -arkisto XVII 51. Schule, Politische Bildung, Erziehung, Kinder-, Jugendlichen- und Erwachsenenbildung. Die Deutsche Schule. Erziehung entscheidet unser Schicksal. Ein Manifest. Juni 1958, 264–267

Alexander Mitscherlich -arkisto. Margarete ja Alexander Mitscherlich 1969. Fathers and Fatherhood. Alkuperäinen englanninkielinen käsikirjoitus.

III

Koulutuksen arviointi

Ulf P. Lundgren

VOIDAANKO KOULUJÄRJESTELMÄÄ ARVIOIDA KANSALLISELLA TASOLLA?

Foucault (1983) esittää mielipuolisuuden historiaa käsittelevässä kirjassaan seuraavan keskeisen kysymyksen: ”Milloin voidaan puhua mielisairaudesta?” Tämän ranskalaisen filosofin kysymys saa kunnian sekä aloittaa että päättää artikkelini, vaikka en pyrikään laatimaan siitä foucaultlaista analyysia.

Milloin voidaan puhua arvioinnista? Milloin tätä käsitettä voidaan käyttää? Professori Ernest R. House antaa kirjassaan ”Evaluating with Validity” (1980) yhden vastauksen. ”Uudenaikainen arviointi on suoraan modernismin peruja”, House toteaa. ”Modernisaatio oli vapautumista tradition kahleista, siirtymistä traditioiden luomasta kyseenalaistamattomasta todellisuudesta uuteen sosiaaliseen kontekstiin, missä asioita ei enää pidetty itsestään selvinä ja missä muutokset olivat mahdollisia. Modernisaatio oli siirtymistä itsestäänselvyydestä valinnanvapauteen.”

Arvioinnin käsite tulee ymmärtää osaksi modernisaatiota, sillä on modernisaation ja valistuksen ansiota, että tästä käsitteestä yleensä voidaan puhua. Arviointi on osa modernia ajattelutapaa ja nyky-yhteiskuntaa.

1800-luvun lopulla yhteiskunnan muovautuminen oli kiivas muutosprosessi. Taustan tälle prosessille loivat muuttoliike ja demografiset muutokset, tuotantotapojen korvautuminen uusilla sekä urbanisaatio. Elinolot muuttuivat palkallisen työn ja syntyneiden demokratioiden antamasta sysäyksestä. Teknisesti kehittynyt yhteiskunta oli saanut alkunsa, ja yleisesti koettiin, että sitä olisi mahdollista muokata rationaalisesti. Chicagon vuoden 1933 maailmannäyttelyn iskulauseessa tiivistyi seuraava viesti: ”Tieteet tutkivat, teknologia

toteuttaa, ihmiskunta mukautuu.” Uudessa maailmassa vaihtoehdot olivat kaikkien ulottuvilla. Valintojen tekeminen edellyttää kuitenkin tietoa vaihtoehdoista. Tuotteille ja prosesseille tulikin siis määritellä arvot.

Koulutuksen arviointi sai alkunsa edellä kuvatun ajatusmaailman vallitessa, mutta siihen sisältyi myös piirteitä, jotka olivat kehittyneet modernin kasvatustieteellisen ajattelun myötä. Progressiivinen kasvatusliike on hyvä lähtökohta, kun halutaan konkreettisia esimerkkejä koulutusta ja sen roolia koskevasta uusista ajattelutavoista. Ehkäpä parhaan kuvan tästä voi saada amerikkalaisen kasvatusteoreetikon John Deweyn ajatusten ja elämäntyön välityksellä (Dewey 1938; 1916). Deweyn pedagoginen ajattelu keskittyi yksilöön, yhteiskuntaan ja tietämyksen hyödyntämiseen käytännössä. Kaiken pedagogiikan ytimessä on yksilö, liikkeen keskipiste. Koulutuksen tarkoitus on auttaa yksilöä hankkimaan järjestäytynyt kokemusmaailma. Moderni yhteiskunta oli kätkeyty ja näkymätön, mutta koulutuksen avulla se voitiin tuoda näkyviin (vrt. Feinber & Feinberg 1979). Tieto tule ymmärtää lähtien sen pragmaattisista arvoista (Peirce 1974). Ymmärtääksemme jonkin asian meidän tulee myös tietää, miten ja mihin sitä käytetään. Tämän ajatuskaavan mukaan tieteen tarkoitus oli luoda perusta toiminnalle. Ihmisten kokemusten systemaattinen analysoiminen koettiin tärkeäksi. Jotta koulutusta voitaisiin kehittää, oli järjestettävä kokeiluja, joiden toimivuutta voitiin testata ja arvioida. Vuonna 1896, kaksi vuotta Chicagon yliopiston professoriksi nimittämisensä jälkeen, Dewey perusti vaimonsa Alice Chipman Deweyn kanssa kokeilukoulun (Laboratory School). Siinä hänen onnistui näyttää toteen, että pedagoginen tietämys voidaan saada haltuun huolellisesti suunniteltujen kokeilujen ja arvioinnin avulla.

Modernisaatioon liittyvällä arvioinnilla on kaksi koulutuksen näkökulmasta oleellista puolta. Ensinnäkin, ilman arviointia ei voitu tehdä rationaalisia valintoja. Samanaikaisesti arviointi oli keino saada tietoa käytännöstä. Se mahdollisti oppimistilanteiden yhä paremman organisoinnin ja soveltuvien opetusmetodien valinnan. Arviointi oli keino päästä käsiksi tietoon; se oli metodi, jonka avulla rakennettiin käytännön kokemuksista tietämystä. Näistä kahdesta punaisesta langasta muodostui niiden ideoitten ja pyrkimysten laaja kudelma, jotka tähtäsivät opetusjärjestelmien arvioimiseen.

1900-luvun yhteiskunnassa koulutus ja työ olivat kytköksissä toisiinsa. Kun myös työmarkkinat ja koulutus olivat sitoutuneet toisiinsa, palkka määräytyi koulutuksen perusteella. Koulutuksen ja työn välinen riippuvuus mahdollisti

sen, että koulutusta voitiin käyttää välineenä uuden yhteiskunnan rakentamisessa ja kansalaisten hyvinvoinnista huolehtimisessa.

Koulutuksen saattaminen kaikkien kansalaisten ulottuville vaati resursseja, mikä taas vastaavasti lisäsi tuloksien arvioinnin tarvetta. Nämä tarpeet tiedotettiin toisen maailmansodan jälkeen. Pohjoismaissa opetusjärjestelmien kansallinen arviointi sai kannatusta seuraavien kolmen vuosikymmenen koulu-uudistusten myötä.

Valaistakseni niitä tapahtumia ja pyrkimyksiä, jotka johtivat näiden tarpeiden syntymiseen, annan seuraavassa konkreettisia esimerkkejä ruotsalaisesta koulumaailmasta.

Koulujärjestelmien kansallinen arviointi: tapaustutkimus

Ruotsalainen koulutusjärjestelmä laajeni 1900-luvun alkupuolella, mikä oli otettava koulujen organisoimisessa huomioon. Perustettiin useita erilaisia kouluja. Toisen asteen koulutuksen alemmaa tasoa edusti 1940-luvulla ainakin viidestä erilaisesta koulumuodosta rakentunut järjestelmä. Tilanne oli sama ylemmän tason kohdalla. Kansakoulu (folkskolan) ja oppikoulu (realskolan) toimivat rinnakkain, ja valinta näiden välillä piti tehdä jo neljännellä luokalla, mistä johtuen päätös oli todellisuudessa vanhempien valinta. Oppikouluun pääsemiseen oli tarjolla erilaisia mahdollisuuksia asuinpaikasta riippuen.

Yhtenä vahvana motiivina koulu-uudistukselle oli näin ollen koulujärjestelmän muuttaminen niin, että se pystyisi tarjoamaan kaikille tasapuoliset opiskelumahdollisuudet. Vuonna 1940 perustettu ensimmäinen koulukomitea pukee tämän motiivin sanoiksi seuraavasti: ”Demokratian lisääntyessä on silmin nähden kasvanut myös halu muuttaa koulujärjestelmää siten, että jokaisella nuorella kansalaisella olisi sukupuolesta, asuinpaikasta, yhteiskuntaluokasta ja taloudellisesta tilanteesta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet saada opetusta kaikissa oppilaitoksissa ja kaikilla luokka-asteilla.” (SOU 1944:23.)

Kymmenessä vuodessa, 1942–1952, oppilaiden määrä alemman asteen kouluissa kasvoi räjähdysmäisesti. Tämä muutos vaati vuorostaan lisäämään opetus-tiloja ja opettajien määrää. Kaupungistumisella oli luonnollisesti myös oma vaikutuksensa maan koulutuksen suunnitteluun. 1800-luvulla kaupunkien

asukasluku kaksinkertaistui kymmenestä kahteenkymmeneen prosenttiin koko väestöstä. Vuoteen 1943 mennessä kaupunkilaisväestön määrä oli jälleen kaksinkertaistunut, ja vuonna 1950 jo yli puolet väestöstä asui kaupungeissa.

Koulutuksen taloudellisista vaikutuksista tuli nyt huomion keskipiste. 1950-luvulla lukuisat taloustieteilijät osoittivat, kuinka koulutukseen investoimalla oli mahdollista kasvattaa bruttokansantuotetta (ks. Blaug 1966). Näin taloudellisetkin motiivit liittyivät poliittiseen keskusteluun koulu-uudistuksista. Uusi tiedon yhteiskunta oli kehittyvässä, ja tässä yhteiskunnassa koulutus täytyi mukauttaa työmarkkinoiden tarpeisiin. Kysyntää tiedolle ja osaamiselle oli yhä enenevässä määrin.

Toinen muutoksen motiivi liittyi siihen, että haluttiin perustaa demokraattisia kouluja kansalaisten tarpeisiin. Toisin sanoen enää ei riittänyt, että koulut tarjosivat edellytykset menestymiselle, vaan myös niiden sisäisen ilmapiirin tuli kasvattaa oppilaita demokratiaan. Fasismista saadut kokemukset olivat opettaneet, että tarvittiin keskeisiä demokraattisia arvoja painottavaa koulutusta.

Uudistusliike käynnistyi vuonna 1940 asiantuntijoista muodostetun komitean aloitteesta. Komitea teki perusteellisen tutkimuksen silloisen koulujärjestelmän toimivuudesta. Tulokset julkaistiin kaikkiaan 20 raportissa, jotka käsittivät yli 10 000 sivua tekstiä. Asiantuntijat eivät kuitenkaan kyenneet esittämään sopivaa mallia koulujärjestelmän organisoimiseksi. Suurimmaksi esteeksi osoittautui oppilaiden jakaminen tasoryhmiin osaamisen perusteella. Komitea ei ollut vielä saanut työtään päätökseen, kun vuonna 1946 jo muodostettiin uusi parlamentaarinen komitea, koulukomissio.

Vuoden 1946 koulukomissio jätti pitkäkestoiset jäljet koulutuspolitiikkaan ja koulujärjestelmän kehittämiseen. Komission jäseniksi nimitettiin asiantuntijoita, muiden muassa aiemmin progressiivisen kasvatusliikkeen riveissä toimineita opettajia. Progressiivinen kasvatusliike sekä John Deweyn saavutukset ja aatteet olivat saapuneet Ruotsiin 1900-luvun alussa (Lundgren 1987), ja niiden vaikutukset olivat selkeästi havaittavissa julkisten oppilaitosten vuoden 1919 opetussuunnitelmassa. Monet kasvatustieteilijät ja pedagogit, kuten Ligthart ja Kerschensteiner, vierailivat 1900-luvun alkupuolella Ruotsissa, missä eritoten Kerschensteinerin ajatukset työpajakouluista juurtuivat otolliseen maaperään. 1920- ja 30-luvuilla toimintapedagogiikasta tuli kasvatustieteellisen keskustelun olennainen käsite. Toimintapedagogiikan kehityksen keskeisiksi vaikuttajiksi nousivat Ester Hermansson ja syntyjään itävaltalainen Elsa Köh-

ler. Hermansson osallistui komission toimintaan asiantuntijana. Köhler järjesti ruotsalaisille ja norjalaisille opettajille seminaareja ja julkaisi vuonna 1936 kirjan (Köhler 1936), jossa hän esitteli toimintapedagogiikan keskeisiä ajatuksia ja metodeja. Kirjan tärkeimmät teemat olivat dokumentaatio, havainnointi ja evaluointi. Euroopan poliittiset muutokset kuitenkin syrjäyttivät progressiivisen kasvatusliikkeen, ja Elsa Köhler katosi natsivallan aikana.

Progressiiviset aatteet nousivat uudelleen julkisuuteen toisen maailmansodan jälkeisten koulu-uudistusten myötä. Tällä kertaa aatteet levisivätkin laajemmalle kuin vain opettajakuntaan. Progressiivinen ajattelu sisällytettiin valtion komissioiden toimintaan. Köhlerin oppilaat julkaisivat vuonna 1947 kirjan "Vårt arbetssätt" (Falk ym. 1947), joka toi uusia vaikutteita opettajankoulutukseen. Alva ja Gunnar Myrdal julkaisivat jo vuonna 1941 kirjan "Kontakt med Amerika" (Myrdal & Myrdal 1941), jonka yksi luku käsitteli koulutusta yhteiskunnassa. Alva Myrdalilla olikin suuri vaikutus komission toimintaan. Hänen aikaansaannoksiaan ovat esimerkiksi arvioinnin käyttäminen apuna koulutuksen kehittämisen organisoinnissa ja tiedon hankkiminen käytännön kokemusten pohjalta.

Koulukomissio ei pystynyt antamaan selkeää vastausta siihen, missä vaiheessa oppilaiden jakaminen tasoryhmiin ja järjestelmän eriyttäminen koulutuslinjoiksi pitäisi toteuttaa. Itse asiassa kyse oli siitä, mihin ikävuoteen asti peruskoulu voitaisiin ulottaa. Kun kokeiluvaiheesta päätettiin vuonna 1950, sovittiin samalla että sen kuluessa arvioitaisiin erilaisia vaihtoehtoja. Näistä eri kokeiluista ei kuitenkaan koskaan laadittu arvioivaa yhteenvedoa. Sen sijaan sekä varhain että myöhemmin tapahtuvan eriyttämisen vaikutuksista julkaistiin joitakin kriittisiä tutkimuksia. Niistä tärkein oli niin kutsuttu Tukholman tutkimus (Svensson 1962), joka vaikutti myöhempään päätökseen perustaa yhdeksänvuotinen peruskoulujärjestelmä.

Yksi kokeiluvaiheen perusajatuksista oli, että opetusta voidaan yksilöidä koululuokan sisällä. Tämän ajatuksen perustana oli käsitys, jonka mukaan oppimista koskevaa tieteellistä tietämystä voitiin suoraan hyödyntää opetusteknologiassa ja konkreettisina opetusvälineinä. Opetusteknologia perustui vakaalle, yksinkertaiselle käsitykselle toiminnan tavoiteohjautuvuudesta: tavoitteet voitiin määritellä mitattavina suorituksina sekä arvioimalla ja tukemalla oppimisprosessin jokaista vaihetta. Opetusprosessia oli mahdollista rationalisoida huomattavasti opetusteknologian sovellusten avulla. Vaikka opetusteknologian

aatteet eivät koskaan kunnolla juurtuneet koulujärjestelmään, keskushallinnossa niihin suhtauduttiin myönteisesti. Erityisesti kouluylihallituksen (Skolöverstyrelsen, SÖ) omaksumat opetusteknologiaa koskevat ajatukset vaikuttivat myöhemmin kansallisen arvioinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tällä tasolla opetusteknologialla pyrittiin vastaamaan uuden tieteellisen legitiimisyyden tarpeeseen. Tarkastajien suorittamia subjektiivisia arviointoja ei enää pidetty luotettavina. Tasa-arvokäsityksiin perustuvassa koulujärjestelmässä tarvittiin uutta objektiivista ja rationaalista luotettavuutta.

Vuonna 1962 tehtiin päätös peruskoulujärjestelmään siirtymisestä, minkä jälkeen SÖ sai tehtäväkseen arvioida järjestelmää jatkuvasti sekä ehdottaa muutoksia kansallisen arvioinnin pohjalta. Prosessia nimitettiin jatkuvaksi opetussuunnitelmauudistukseksi. Kouluylihallitus käynnisti nyt kaksi projektia, joista toinen huolehti peruskoulun arvioinnista ja toinen arvioi peruskoulun jälkeistä lukio- ja ammattikoulutusta. Lukio- ja ammattikoulutuksen sekä työelämän vaatimusten välisestä suhteesta tehtiin joitakin tutkimuksia. Ajan myötä työelämän vaatimukset otettiin osaksi opetussuunnitelman laatimista, ja näitä kahta hanketta alkoi vetää laaja MUT-työryhmä, jonka vastuualueeseen kuuluivat koulutuksen tavoitteet ja arviointi. Työryhmän ajattelua hallitsivat opetusteknologiset näkemykset. Sen saamista ohjeissa korostettiin opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelyä niin, että niitä voitiin arvioida. Tavoitteet tuli siis määritellä mitattavina suorituksina. MUT-työryhmän aikaansaannoksia kritisoitiin voimakkaasti, ja se joutui lopettamaan työnsä. Kansallisen arvioinnin strategiasta luovuttiin, olipa se sitten ollut hyvä tai huono.

Kouluylihallitusta kritisoitiin yhä enemmän kyvyttömyydestä laatia kansallinen arviointijärjestelmä. Tämä tuli selvästi esiin eduskunnassa vuonna 1970, jolloin käytiin kiivasta keskustelua koulun kehittämisestä ja koulu-uudistuksen hallinnosta. Koska SÖ sai osakseen kritiikkiä, perustettiin neuvoa-antava elin, jonka toimialana oli arviointi. Samana vuonna kun päätös yhdeksänvuotisesta peruskoulujärjestelmästä syntyi, eduskunta päätti myös kunta-uudistuksesta. Tarkoituksena oli luoda taloudellisesti itsenäisiä kuntia, ja päätöksellä oli näin ollen myös koulutuspoliittista sisältöä.

Yhteiskunnalliset uudistukset johtivat kuitenkin aivan erilaiseen tulokseen kuin oli odotettu. Yksi seuraamus peruskoulujärjestelmään siirtymisen yhteydessä tehdyistä ratkaisuksista oli se, että kolmena viimeisenä kouluvuonna oppilailla oli tarjolla runsaasti valinnanmahdollisuuksia. Kaikkien vaihtoehtojen

tarjoamiseksi tarvittiin suuria kouluyksiköitä. Voimistuvan kaupungistumisen myötä tiheästi asutuille alueille syntyi uusia, suuria kouluyksiköitä. Järjestelmässä ilmeni kuitenkin yhä enemmän ongelmia. Koulu oli alkanut muistuttaa tehdasta, järjestyksenpidossa oli toivomisen varaa eikä koulu näyttänyt pystyvän tarjoamaan asianmukaista opetusta. Vuonna 1970 perustettiin uusi komitea, jonka tavoitteena oli kehittää koulujen sisäistä työtä ja lisätä paikallisen tason vaikutusvaltaa ja aktiivisuutta. 1960-luvulla rakennettu peruskoulujärjestelmä oli keskusjohtoinen, ja koulujen sisäistä toimintaa pohtineen SIA-komitean ohjeissa taas suositeltiin sääntelyn poistamista, hajauttamista ja tasa-arvoisuuden edistämistä. Komitean ohjeiden mukaan tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille oppilaille edellytti erityisiä toimenpiteitä, sillä yleiset uudistukset saattoivat olla jopa vahingoksi niille, jotka jostain syystä tarvitsivat erityisjärjestelyjä. (Utbildningsdepartementet 1970.)

Komitea törmäsi työssään moniin ongelmiin, joiden voidaan katsoa johtuneen peruskoulujärjestelmää koskeneista poliittisista ratkaisuksista. Komitean esittämät ehdotukset olivat askel kohti hajauttamista. Koulun tuli olla näkyvämpi osa paikallista yhteisöä, ja lasten tarvitseman hoidon ja kasvatuksen piti liittyä toisiinsa läheisemmin. Valtion taloudellisen vallan painoarvoa tuli vähentää ja paikallistason päätösvaltaa laajentaa. Tähän vuorostaan vaadittiin sekä keskus- että paikallistasolta uusia tapoja luoda ja hallita koulujärjestelmää koskevaa tietoa ja koulujärjestelmän kontrollointia. Tämän tietämyksen tuli perustua seurantaan ja arviointiin. Kansallinen arviointi joutui uuteen tilanteeseen. Samana vuonna asetettiin toinen komitea, jonka tehtävänä oli tarkastella valtion ja kuntien suhdetta koulutusjärjestelmän hallinnossa. Pyrkimyksenä oli löytää keinoja hajauttamiseen mutta samalla säilyttää koulujärjestelmän keskitetyt tavoitteet ja sisältö. Näiden kahden komitean vaikutuksesta koulutuspolitiikan luonne muuttui. 1970-luvun aikana keskusjohtoinen kouluhallinto muuttui vähitellen hajautetummaksi järjestelmäksi. Tämä muutos vaikutti opetussuunnitelmien laatimiseen ja koulujärjestelmän arviointiin.

Koska kouluylhallituksen MUT-projekti oli päättynyt, ei 1970-luvulla suoritettu lainkaan kansallista koulujärjestelmän arviointia. Kansallisen arviointijärjestelmän puuttuminen merkitsi sitä, että myöskään paikallistasolla ei ollut käytettävissä arviointimallia. Kun kouluylhallitukseen sidoksissa ollutta neuvostoa puolestaan arvioitiin kymmenen vuotta myöhemmin (von Sydow 1981), kävi ilmi, että neuvosto oli vaikuttanut hyvin vähän SÖ:n sisä-

seen työhön. Vuonna 1978 SÖ teki ehdotuksen uudeksi valtakunnalliseksi opetussuunnitelmaksi, mutta ehdotusta kritisoitiin voimakkaasti. Monet vastustajat katsoivat, että koska arviointia ei ollut tehty, ei ehdotukselle ollut riittäviä perusteita. SIA-komitean ehdotuksia ei hyödynnetty järkevästi eikä kansalliseen ja paikalliseen arviointiin liittyviä ongelmia hoidettu tehokkaasti.

Hallituksen esitys poikkesi melko tavalla SÖ:n ehdotuksesta. Hallituksen esityksessä ehdotettiin, että opetussuunnitelman tulisi olla enemmän tavoite- ja vähemmän sisältöorientoitunut ja että jokaisen kouluyksikön tulisi laatia oma koulukohtainen opetussuunnitelmansa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Jokainen koulu huolehtisi arvioinnista itse koulukohtaisen opetussuunnitelmansa perusteella.

1980-luvun alussa käytössä oli jonkinlainen paikallisen tason arviointimalli, mutta kansallinen malli puuttui edelleenkin. Poliitikot ja julkisessa keskustelussa erityisesti kasvatustieteilijät kritisoivat kouluylivaltuutusta ja sen kansallista arviointia koskevaa toimintatapaa.

1970-luvun aikana koulutuksen arviointi ja arvioinnin tutkimus olivat vaikiintuneet omaksi alakseen yliopistoissa. Koska monet tutkijat olivat työskennelleet arvioinnin parissa kokeiluvaiheessa, tieteellistä tietoa kansallisen arviointijärjestelmän muodostamisesta oli jo olemassa. Tieteen piirissä vaadittiinkin oikeutta saada olla mukana arviointijärjestelmän käynnistämisessä.

Arvioinnin tutkimus ja arviointi ammattina

1970-luvulla käynnistynyt arvioinnin tutkimus sai vaikutteita USA:sta, mutta sillä oli myös omat perinteensä. Keskeinen kysymys peruskoulujärjestelmää koskevassa keskustelussa oli ollut kysymys tasoryhmistä ja erillisistä opintolinjoista. Aiheesta oli tehty jo edellä mainittu Tukholman tutkimus (Svensson 1962), jonka perusteella yhtenäisen järjestelmän ja erillisiä linjoja sisältävän järjestelmän oppilaiden tiedoissa oli vain vähän tai ei lainkaan eroa. Myöhemmin Urban Dahllöf analysoi uudelleen kyseisen tutkimuksen käyttäen aineistoa opetukseen käytetystä ajasta. (Dahllöf 1971.) Erojen todettiin nyt olevan melko suuria, kun tarkasteltiin sitä, kuinka paljon aikaa oli käytetty samojen oppimistulosten saavuttamiseen. Tämän tutkimuksen perusteella Dahllöf

muodosti teoreettisen mallin organisaation viitekehysten, prosessien ja tulosten välisistä suhteista. Tätä niin sanottua kehysfaktorimallia (ramfaktormodell) on myöhemmin käytetty myös kansainvälisessä tutkimuksessa. (Ks. Lundgren 1987.) Omassa tutkimuksessani (Lundgren 1984) olen edelleen kehittänyt mallia luokkaopetusta koskeissa empiirisissä tutkimuksissa (Lundgren 1972) ja useissa arviointitutkimuksissa. Sigbrit Franke-Wikbergin kanssa olemme päätyneet erityiseen teoriaorientaation malliin (Wikberg & Lundgren 1981). Perusajatuksena on, että arviointi ei voi perustua vain tavoitteiden ja tulosten välisestä suhteesta tehtyihin tutkimuksiin, vaan sen täytyy pohjautua teoreettiseen malliin, jossa viitekehykset, prosessi ja tulokset ovat suhteessa toisiinsa. Tällöin arviointi on myös mahdollista selittää. Argumentaatiomme mukaan useimmat arviointimallit on luotu vastaamalla yksinkertaisiin kysymyksiin ”Onko A parempi kuin B” tai ”Missä määrin tavoitteet on saavutettu”. Kun arvioidaan kokonaisia järjestelmiä, kysymykset ovat monimutkaisempia ja vaativat laajempaa teoreettista kehystä toimintastrategioiden laatimiseksi.

Nämä muutokset koulutuksen arvioinnissa näkyvät myös kansainvälisellä näyttämöllä. USA:ssa senaattori Robert Kennedy esitti 1960-luvun alussa, että kaikkia liittovaltion toteuttamia uudistuksia tulisi voida arvioida. Kyseessä oli vastaus liittovaltion tekemien interventoiden julkiseen kritiikkiin, minkä seurauksena syntyi uusia tutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen aloja. Alkuvaiheessa käytettiin perinteisiä arviointitapoja, jotka perustuivat testeihin ja pitkälle kehitettyihin tilastollisiin analyysihin. Malli oli kehitetty toisen maailmansodan aikana puolustusministeriössä, ja työtä jatkettiin sodan jälkeen Robert McNamaran johdolla. Tavoitteena oli selvittää, mikä oli paras ja samalla edullisin koulutusvaihtoehto.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä kehitetyt metodit sopivat hyvin järjestelmä uudistuksiin liittyvien kysymysten tutkimiseen. Kasvatustieteelliselle tutkimukselle ja koulutuksen arvioinnille oli siis kysyntää. Hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus kulkivat käsi kädessä. Koulutuksen uudistukset ja koulutuksen arviointi tarjoavat asiasta ehkä parhaan esimerkin.

Kun suuret järjestelmän muutokset olivat ohi, kysymykset muuttivat luonnettaan. Nyt koulutuksen hallinto tuli keskeiseksi. Tavoitteiden asettelusta ja niiden saavuttamisen arvostelusta tuli yksi arvioinnin tärkeimmistä kysymyksistä. (Ks. Popman ym. 1969; Karier ym. 1973.) Koulutusteknologia antoi

yhden vastauksen, ja Ruotsin tapauksessa vastausta kuvasti MUT-projekti. Malli kehitettiin varsin yksinkertaisia koulutustehtäviä varten, ja se herätti jo aikaisin kritiikkiä ja vahvoja tunteita. Demokraattiset perustavoitteet menettivät merkityksensä, kun ne pilkottiin erillisiksi suorituksiksi. Michael Scriven puolusti menestyksekkäästi jopa arviointia ilman tavoitteita (Scriven 1972; vrt. myös Tyler 1969; Thomas 1972).

1970-luvun aikana syntyi monia uusia arviointimalleja. Laadullisista ja määrällisistä menetelmistä käytiin varsin laajaa keskustelua. Robert Stake (1995) kehitti tapaustutkimusmenetelmää, josta tuli enemmän kuin vain tutkimusmenetelmä – siitä tuli itse asiassa arviointimalli. 1980- ja 90-lukujen aikana syntyikin kokonainen arvioijien ammattikunta omine järjestöineen ja toimilupavaatimuksineen.

Kansallinen arviointi: Ruotsi 1970–1990-luvuilla

1980-luvulla Ruotsissa ei vielä ollut vakiintunutta mallia kansalliselle arvioinnille. Tähän olivat suurelta osin syynä keskushallinnon ja tutkijoiden kireät välit. Kouluylihallituksen arviointiehdotusten vahvimpia vastustajia olivat kasvatuksen tutkijat. Ongelma ratkaistiin tekemällä sopimuksia tutkimuslaitosten kanssa ja ottamalla näin vastustajat mukaan kehittämistyöhön. Amerikkalaisen *National Assessment of Educational Progress* -ohjelman innoittamana SÖ aloitti kansallisen arvioinnin ohjelman (NU) ja sopi useiden tutkimuslaitosten kanssa testien kehittämisestä ja järjestämisestä. Ensimmäiset tiedot kerättiin vuonna 1989. Samana vuonna viisi professoria julkaisi kriittisen analyysin ohjelmasta (Dahlöf ym. 1989). Tämä näyttää kuitenkin jääneen viimeiseksi kahakaksi tai ainakin toistaiseksi viimeiseksi taisteluksi.

Poliittisen hallinnon sudenkuopat tulivat näkyviin 1980-luvun aikana. Julkishallinnon laitoksista oli hankala saada otetta ja niitä oli vaikea ohjata. Järkeviä päätöksiä ei ollut helppo tehdä, ja jos päätöksiä tehtiinkin, niiden täytäntöönpano oli ongelmallista ja niiden seurauksia oli vaikea tunnistaa. (Vrt. esim. Maynz & Scharpf 1978; Wildavsky 1979.) Modernia koulutusjärjestelmää ei oikeastaan voida arvioida kokonaisuudessaan. Koulutusjärjestelmän julkinen kuva on pitkälti luottamuskysymys, ja 1970-luvulla luottamus kou-

lutukseen alkoi horjua. Tämä johtui uusista ratkaisuksista, joita esitettiin hyvinvointiyhteiskuntien ongelmiin. Itse asiassa etsittiin sellaisia ongelmia, joihin käytettävissä olevia ratkaisuja voitiin soveltaa. Koulutussektori oli suuri, erittäin julkinen, heikko ja helppo hyökkäyksen kohde. Siitäkin pyrittiin etsimään ongelmia, joihin oli jo olemassa valmiita ratkaisuja.

Samalla vuosikymmenellä poliittinen johto oli kriisissä. Hallitseva jako oikeistoon ja vasemmistoon oli hämärtynyt, perustettiin uusia puolueita ja välttämättömien koalitioiden muodostaminen oli vaikeaa. Toisin sanoen hallinnon ongelmat lisäsivät erilaisia poliittisen painostuksen ja vaatimusten muotoja. Valtionhallinnossa tilanne oli suurin piirtein sama. Hyvinvointivaltion rakentamisen tuloksena hallitukset olivat vahvoja, mutta se aiheutti myös jakaantumista sektoreihin, joiden välille oli yhä vaikeampi rakentaa siltoja. Yhteistyö on osa hyvinvointiyhteiskuntaa ja vaikuttaa päätöksentekoon, mutta pahimmassa tapauksessa se tekee välttämättömien päätösten täytäntöönpanon mahdottomaksi.

Dynaamisessa muutoksessa olevien yhteiskuntien poliittinen hallinto täytyy toteuttaa uusin välinein. On vaikea keksiä uusia keinoja kansainvälisen talouden uudistamiseksi. Se vaatii vahvaa ja tehokasta johtajuutta sekä aktiivisempaa politiikkaa, joka puolestaan vaatii tietoa seurauksista. Arvioinnin osalta tämä merkitsee sitä, että yksinkertaisista arvioista on vain vähän hyötyä politiikassa. Ennemminkin tarvitaan tietoa seurauksista. Aktiivinen politiikan- teko vaatii ennakkointia ja mahdollisten seurausten analyysiä.

Yksi tapa luoda paremmat olosuhteet aktiiviselle politiikanteolle on muuttaa hallintorakennetta hajautetun päätöksenteon suuntaan. Hajautetussa järjestelmässä voidaan painopistettä taas siirtää reuna-alueilta keskustaan. Kummatkin strategiat tarkentavat arviointia. Toinen tapa on hylätä julkinen järjestelmä ja avautua yksityisille yrityksille, mihin vaaditaan sekä arvioinnin että kontrollin menetelmiä ja strategioita. 1980-luvun aikana näitä strategioita alkoi kehittyä useimmissa teollistuneissa maissa.

Ruotsissa aloimme 1980-luvulla tutkia hajauttamisen ja sääntelystä vapautumisen mahdollisuuksia (ks. Du Rietz ym. 1987), ja vuonna 1990 eduskunta teki päätöksen laajamittaisesta hajauttamisesta. Kunnille annettiin täysi vastuu koulujen hallinnosta koululain ja valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaisesti, mutta niille ei myönnetty erityisiä määrärahoja tähän tarkoitukseen. Opetussuunnitelmasta tehtiin selkeästi päämäärähakuinen (SOU 1992:94), ja sen tavoitteet määriteltiin tiedon, ei sisällön mukaan. Kuntien

täytyy esittää koulusuunnitelma ja koulukohtainen opetussuunnitelma, jotka molemmat tulee arvioida. Tällaista tavoitejohtamista voidaan kuvailla osallistuvaksi, tavoitteisiin perustuvaksi järjestelmäksi, sillä se sallii jokaisen tason toimijoiden muokata päämääriä ja ottaa vastuuta niiden täytäntöönpanosta. Valtakunnallisella tasolla kouluylivaltio korvattiin vuonna 1991 uudella keskushallinnolla, kouluvirastolla (Skolverket).

Perusajatuksena siis on, että jokaisen tason – valtion, kunnan ja koulun – täytyy valita lähtökohta, konkretisoida koulun tavoitteet ja arvioida tulokset. Kansallinen arviointi on paikallisen työn perusta, ja siitä saadaan standardit ja vertailukohdat mutta myös kansallinen kuva, joka sitten esitetään hallitukselle ja eduskunnalle. Kouluvirasto otti vastuulleen SÖ:n aloittaman ohjelman. Ensimmäinen yhteenveto koulujärjestelmästä julkistettiin vuonna 1993 ja toinen vuonna 1996. (Bilden av skolan 1993; 1996.)

Kouluviraston sisällä on rakennettu kansallinen arviointijärjestelmä, joka koostuu viidestä ohjelmasta: tilastoista, arvioinnista, tutkimuksesta, lainsäädännöstä ja kansallisesta kehityksestä. Virasto jakautuu keskusosastoon ja alueellisiin osastoihin, ja sen työ on projektisuuntautunutta. Kouluilta, tilastoanalyysistä ja valtakunnallisista kokeista saadut viestit käynnistävät arviointiprojektit. Tulokset ilmoitetaan hallitukselle, eduskunnalle, kunnille, kouluille ja kansalaisille, mutta ne sisällytetään myös valtakunnallisiin kehitysprojekteihin ja säännös- ja opetussuunnitelmamuutosten ehdotuksiin.

1990-luvulla – siis kolmenkymmenen vuoden työn jälkeen – Ruotsin kansallinen arviointijärjestelmä oli viimein saatu valmiiksi.

Lopuksi

Palatkaamme tämän artikkelin otsikkoon: “Voidaanko koulujärjestelmää arvioida kansallisella tasolla?” Tavallaan olen kuvauksellani Ruotsin kehityksestä vastannut kysymykseen myöntävästi. Kansallinen arviointi on mahdollista. Samalla vastaukseni tuo kuitenkin esiin uusia ongelmia. Kansallinen arviointijärjestelmä voidaan kyllä muodostaa ja toteuttaa, mutta miten kauan se toimii? Ongelmana on myös se, että yhden kansallisen arviointijärjestelmän asemesta käytössä

on useita järjestelmiä. Tämän sanominen on tosin vain itsestäänselvyysien toistamista.

Koulutukselle asetetut vaatimukset vaihtelevat, ja niin vaihtelevat myös arvioijille esitetyt kysymykset. Toiset hyväksyvät arvioinnin tulokset, ja toiset taas hylkäävät ne. Koulutus on politiikkaa, eikä ole yksinkertaista tieteellistä menetelmää tai toimenpidettä, jonka kaikki asianosaiset voisivat hyväksyä. Evaluointi ei voi oikeastaan koskaan olla objektiivista. Arvioinnin objektiivisuus edellyttää siltä luotettavuutta ja legitimiisyyttä. Tarvitaan arvojen määrittelyä, mutta arvioijille esitettyihin kysymyksiin sisältyviä arvoja ei voida tuottaa pelkän tieteellisen tutkimuksen keinoin. Usko tieteellisten lähestymistapojen objektiivisuuteen on ristiriidassa odotusten subjektiivisuuden kanssa. Kansallisessa arviointijärjestelmässä täytyy olla mukana arvoarvostelmia, joihin voi luottaa. Siispä seuraava askel kansallisen arviointijärjestelmän kehittämisessä on lisätä systemaattisiin tieteellisiin malleihin jonkinlaisia legitimejä päätöksiä arvoista. Joissakin maissa, kuten Isossa-Britanniassa, kouluntarkastajilla on vankat historialliset perinteet, joiden kautta he ovat saavuttaneet legitimitetin. Ruotsissa tarkastajajärjestelmä katosi koulujen modernisoinnin myötä. Se aiotaan nyt luoda uudestaan, ja sille etsitäänkin paraikaa toimintamuotoja. Uusien tarkastajien täytyy olla alaan perehtyneitä, ja heillä täytyy olla vankka julkinen legitimizeetti.

Toinen ongelma on, että modernin kansallisen arviointijärjestelmän täytyy pystyä tekemään tarkkoja analyysejä, joita voidaan hyödyntää selvitetessä päätösten seurauksia. Analyysien täytyy myös olla yleistajuisia. Teoreettinen näkökulma arviointiin on välttämätöntä laadukkaan tapaustutkimuksen rinnalla.

Tällä hetkellä laadunvarmistus näyttää tarjoavan vastauksen moniin ongelmiimme. Uusi retoriikka on antanut viitteitä siitä, että on olemassa objektiivisia keinoja määritellä koulutuksen laatua. Mielestäni laadunvarmistus ja siihen kohdistetut toiveet ja odotukset voidaan ymmärtää koulutuksen arvioinnin historian valossa.

Vastaukseni tämän artikkelin otsikossa esitettyyn kysymykseen on siis seuraava: Kansallisen arviointijärjestelmän luomiseen liittyviin ongelmiin ei ole ratkaisua, mutta on kuitenkin olemassa keinoja selviytyä näistä ongelmista. Meidän täytyy tutkia sitä, miten arvioinnin käsite on muodostunut ja miten sitä on muotoiltu uudelleen. Juuri tämä on sanomani. Meidän täytyy aloittaa

foucaultlaisesta kysymyksestä: “Milloin on mahdollista puhua tästä käsitteestä?” Seuraavaksi meidän on kysyttävä, miten muutamme käyttämiemme termien taustalla olevia käsitteitä. Milloin on mahdollista puhua arvioinnista? Miten olemme muuttaneet arvioinnin käsitettä ja silti käyttäneet siitä samaa sanaa? Vasta kun ymmärrämme, miten arvioinnin käsite on muuttunut, mihin sitä käytetään, mitä etuja siihen liittyy ja mitä valtaa se antaa, pystymme kehittämään vastuullisia arviointijärjestelmiä.

Lähteet

- Bilden av skolan. 1993. Stockholm: Skolverket.
- Bilden av skolan. 1996. Stockholm: Skolverket.
- Blaug, M. 1966. *Economics of Education*. London: Pergamon Press.
- Dahllöf, U. 1967. *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. 1971. *Ability Grouping, Content validity and Curriculum Process Analysis*. New York: teachers College Press.
- Dahllöf, U., Franke-Wikberg, S., Kallós, D., Lundgren, U.P. & Wallin, E. 1989. *Skolan och utvärderingen. Fem professorer tar ordet*. Stockholm: HLS förlag.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: MacMillan Company.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: MacMillan Company.
- Du Rietz, L., Lundgren, U.P. & Wennås, O. 1987. *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Falk, K., Glanzelius, M., Hammarstrand, A., Hermansson, E. & Skäringer-Larsson, E. 1947. *Vårt arbetssätt. Aktivitetspedagogik i praktisk utformning*. Stockholm: Kooperativa förbundets förslag.
- Feinber, W. & Feinberg, E. 1979. *The Invisible and lost Community of Work and Education*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning. Reports on Education and Psychology. No 1.
- Foucault, M. 1983. *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkivförlag.
- Habermas, J. 1971. *Toward a Rational Society*. London: Heineman.
- House, E. 1978. “Assumptions underlying evaluation models”. *Educational Researcher* 7 (3), 4–12.
- House, E.R. 1980. *Evaluating with Validity*. London: Sage Press.

- Karier, C.L., Violas, P. & Spring, J. 1973. *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*. Chicago: Rand McNally.
- Köhler, E. 1936. *Aktivitetspedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundgren, U.P. 1972. *Frame Factors and the Teaching Process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U.P. 1984. "Ramfaktorteorins historia". I Broady, D. & Lundgren, U.P.: *Skeptron 1. Rätten att tala*. Stockholm: Symposium förlag.
- Lundgren, U.P. 1987. "John Dewey in Sweden. Notes on Progressivism in Swedish Education 1900–1945". Teoksessa I. Goodson (Ed.) *International Perspectives in Curriculum History*. London: Croom Helm.
- Lundgren, U.P. 1987. "Frame Factors and the Teaching Process. Teoksessa *International Encyclopedia of Education*. Vol 4. Page 1957–1962. Oxford. Pergamon Press. 1985. Teoksessa *International Encyclopedia of teaching and Teacher Education*. Page 525 - 530. Oxford. Pergamon Press.
- Maynz, K. & Scharpf, F. 1978. *International Policy Making*. London: Sage.
- Myrdal, A. & Myrdal, G. 1941. *Kontakt med Amerika*. Stockholm: Bonniers.
- Peirce, C.S. 1974 (First edition 1907). *Pragmatism*. New York: New American Library.
- Popham, I.W.J., Eisner, E., Sullivan, H.J. & Tyler, L. 1969. *Instructional Objectives*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. 1969. "Pros and Cons About Goal-Free Evaluation." *Evaluation Comment*, 1972, 3, 1–4. Compare also Tyler, R.W.(ed.): *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SOU 1944:23. *Skolan i samhällets tjänst*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stake, R.E. 1995. *The Art of Case Study Research*. London: Sage Publications.
- Svensson, N-E. 1972. *Ability Grouping and Scholastic Achivement*. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 1962. Cf. Lundgren, U.P.: *Frame factors and the Teaching Process*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Thomas, L.G. (Ed.) 1972. *Philosophical Redirection of Educational Research*. Washington: The National Society for the Study of Education.
- Utbildningsdepartementet 1970. *Protokoll 1970-05-27*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wildavsky, A. 1979. *Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis*. Boston: Little, Brown and Co.
- Wikberg, S. & Lundgren, U.P. 1981. *Att värdera utbildning. Del 1. En introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. 1980. Wikberg, S. & Lundgren, U.P.: *Att värdera utbildning. Del 2*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- von Sydow, B. 1981. *Pedagogiska nämnden i svenskt statsliv*. Stockholm: pedagogiska nämnden. Redogörelse för verksamhetsåret 1980/81. Skolöverstyrelsen.

Matti Parjanen

ONNISTUUKO AMERIKKALAINEN TAKAISINSYÖTTÖ SUOMALAISESSA YLIOPISTOSSA?

Johdanto

Tämän artikkelin tarkoitus on analysoida, voitaisiinko Yhdysvalloissa vuosikymmeniä käytössä olleita opiskelijapalautteiden malleja soveltaa myös suomalaisessa yliopistolaitoksessa. Yhdysvallat on valittu vertailumaaksi ensinnäkin sen vuoksi, että sen yliopistoissa on pisin perinne opetuksen ja oppimisen kehittämistyössä. Toiseksi siksi, että Tampereen yliopiston laadunvarmistusjärjestelmää arvioinut asiantuntija ehdotti tällaisen vertailuprojektin pystyttämistä.

Suomessa systemaattinen opetuksen ja oppimisen kehittäminen on vielä loputtoman polkunsu alkupäässä. Tutkimusalueen vihreys näkyy siinäkin, että vasta nyt sille luodaan tieteellistä ja hallinnollista käsitteistöä. Ei ole pitkäkään aikaa siitä, kun käsite ”palaute” suomennettiin vielä suoraan ilman mutkia ”takaisinsyötöksi” englanninkielisestä termistä *feedback*. Kunnioituksesta niitä suomalaisia tutkijoita kohtaan, jotka yliopistoympäristön nihkeydestä huolimatta ryhtyivät 1960-luvulla tekemään tutkimustyötä tällä alueella, olen otsikoinut tämän artikkelin vielä tällä pioneeritermillä ”takaisinsyöttö”. Toisaalta haluan lisätä otsikkoon ripauksen nykyisen akateemisen elämän kyynisyyttä, sillä opetuksen ja oppimisen kehittämisestä vastaavat asiantuntijat usein kokevat pakkosyöttävänsä opettajille kehittämisaiatteitaan. Opettajat puolestaan herkästi kokevat joutuvansa nielemään sellaista, mitä eivät haluaisi tai ehtisi.

Suomalaisissa yliopistoissa on sekä ulkoisissa ja sisäisissä arvioinneissa, empiirisissä tutkimuksissa että opetuksen ja oppimisen kehitystyössä löydetty yksi selkeä pullonkaula oppimisen kehittämisprosessissa. Se on sitkeäksi osoittautunut tukos opiskelijapalautteen kulussa yksittäiseltä opettajalta eteenpäin. Nykyisin prosessin alku eli palautteen kulku opiskelijalta opettajalle on jo keskimäärin kohtalaisen sujuvaa ja esteetöntä. Opettajat kuitenkin katsovat usein opetustilanteet niin yksityiseksi ja suojatuksi akateemiseksi reviiriksi, etteivät opetuksessa ja oppimisessa esiin tulleet ongelmat tule tämän yksittäisen opettajan lisäksi muiden tietoon. Viime vuosina yliopistoissa käyttöön otetut portfolioita ei ole tilannetta paljon muuttaneet. Portfoliohan ymmärretään kapeasti vain opettajan urakehityksen yhdeksi ”tekniseksi” välineeksi. Silloin sen heijastuksista eivät hyödy muut oppimistapahtumaan liittyvät osatekijät ja intressit, kuten opiskelija, laitos, oma koulutusala, tutkinto, opetuksen ja oppimisen kehittämistä varten perustetut yksiköt ja luottamuselimet tai ennen kaikkea oppimisen paikaksi valittu organisaatio eli yliopisto. Tämän artikkelin problematiikka pohjautuu juuri tähän opetuksen kehittämisen ahtaaseen pullonkaulaan.

Artikkeli perustuu selvitykseen, jonka taustana on Tampereen yliopiston ulkoinen arviointi AUDIT-99. Sen tavoitteena oli saada Korkeakoulujen arviointineuvoston tuella selville, miten vuonna 1995 toimeenpannusta edellisestä ulkoisesta arvioinnista lähtien yliopisto on onnistunut luomaan ja kehittämään opetuksen ja oppimisen laadunvarmistusjärjestelmäänsä. Suomalainen ulkoinen arviointiryhmä antoi raporttinsa vuonna 2000, ja samana vuonna ilmestyi myös amerikkalaisen professori David D. Dillin raportti (Lehtinen et al. 2000; Dill 2000). Suomalaisen arviointiryhmän tiiviissä raportissa kiinnitettiin useassa kohdin huomiota myös opetuksen ja oppimisen palautejärjestelmiin. Arvioijat toteavat yhteenvedossaan mm:

”Opetuksen kehittämisen kannalta olisi päästävä selvittämään myös opiskelijoiden oppimista pitkällä aikavälillä. Tällainen tieto auttaisi opetussuunnitelmien kehittämisessä. Opiskelijoille oli erityisesti jäänyt epäselväksi se, miten saatua palautetta käytetään hyväksi opetussuunnitelmien, yleisten opetusjärjestelyiden ja yksittäisten opettajien antaman opetuksen laadun parantamisessa... Tampereen yliopistossakin opetus koetaan vielä paljolti opettajan henkilökohtaiseksi asiaksi. Tämä vaikeuttaa kollegapalautteeseen perustuvien opetuksen kehittämisen mallien yleistymistä. Tulevassa kehittämistyössä pitäisi pystyä muuttamaan kollektiivisen arvioin-

nin synnyttämä torjunta ja pelko rakentavaksi voimavaraksi.” (Lehtinen et al. 2000, 40–41.)

Varsinaisen sykäyksen tälle selvitykselle antoi kansainvälisesti tunnetun koulutuspolitiikan ja -sosiologian tutkijan David D. Dillin raportissaan tekemä ehdotus. Hän toteaa arvioinnissaan *“Measuring progress in educational quality”* otsikon alla, että Tampereen yliopistolle olisi tärkeää rohkaista laitoksia, tiedekuntia, koulutusohjelmia ja koko yliopistoa mittaamaan opiskelijoiden oppimista sekä opetuksen ja oppimisen laatua. Hän ehdottaa, että yliopisto tutkisi mahdollisuutta käyttää hyväkseen jo vuosien ajan amerikkalaisessa Indiana Universityssä kehiteltyä *National Study of Student Engagement (NSSE)* järjestelmää. Tähän malliin sisältyy kyselylomakkeita, joita käytetään sellaisenaan ympäri Yhdysvaltoja (www.indiana.edu/~nsse/). Tämä ehdotus herätti Tampereen yliopiston Opetuksen laatu -projektin (OPLAA) tutustumaan yksityiskohtaisemmin kyseiseen malliin. Korkeakoulujen arviointineuvoston määrärahalla se pystytti pienen projektin, jolla selvitettäisiin, onko Dillin ehdotus todella toteuttamiskelpoinen Suomessa. Aihetta koskeva aineisto päätettiin kerätä vain Tampereen yliopistossa, mutta on tarkoitus myös pohtia, voisivatko saadut tulokset olla yleistettävissä myös muihin maamme yliopistoihin. Dill oli todennut suullisessa palautteessaan NSSE:n tapaisten mallien olevan sovellettavissa myös jopa suomalaisiin ammattikorkeakouluihin. Tätä laajennusta ei tässä projektissa lainkaan käsitellä.

Opiskelijapalautteet amerikkalaisessa yliopistoympäristössä

Seuraavassa esitellään kansainvälisiä, enimmäkseen kuitenkin amerikkalaisia, tutkimustuloksia, jotka käsittelevät opiskelija-arviointien merkitystä oppimisessa ja koulutuspolitiikassa. Esittelyni pääsanoma on, että jopa 1500 artikkelin ja kirjan meta-analyysit osoittavat – osittain turhauttavastikin – että opiskelija- ja arviointien merkityksestä ei olla vielä läheskään yksimielisiä, ei edes Yhdysvalloissa, jossa on jo vuosikymmenien kokemukset tämän alueen tieteellisestä tutkimustyöstä ja käytännön sovelluksista.

Spencer ja Flyr (1992) ovat selvittäneet, että Yhdysvalloissa ensimmäinen opiskelijoiden palautteiden analyysi julkaistiin jo vuonna 1915. Centra (1993, 49) luokittelee Amerikan yliopistolaitoksen kehitysvaiheet neljään evaluoinnin vaiheeseen:

- 1) Aikakausi 1927–1960, jota hallitsivat USA:ssa Remmers (1928) ja hänen kollegansa Purduen yliopistossa. Heidän tutkimusjulkaisujensa sarjassa pohdittiin ja analysoitiin muun muassa opiskelijoiden palautteiden eroja alumni- ja opettajakollegoiden arvioinneissa.
- 2) 1960-luku, jolloin amerikkalaisten yliopistojen arviointitoiminta oli vielä kokonaan vapaaehtoista.
- 3) 1970-luku, jota kutsutaan “opiskelija-arviointien kultaiseksi kaudeksi”. Tällöin ryhdyttiin paneutumaan enemmän evaluaation validiteettiin ja tulosten hyväksikäyttöön sekä formatiivisessa että summatiivisessa tarkoituksessa.
- 4) 1980-luvulta tähän päivään. Evaluaatiot tulivat yhä syvällisemmiksi, ja yhä useammin tehtiin myös meta-analyysseja. Marsh ja Dunkin (1992) erittelivät evaluaation sukupolvia todeten, että 70-luvulla vielä hyväksyttiin julkaistaviksi varsin epämääräisiä tutkimuksia. 80-luvulla laatu ja menetelmien luotettavuus olivat selvästi kohonneet.

Wachtel (1998) on tehnyt yhteenvetoa niistä tutkimuksista, jotka ovat ensinnäkin nähneet ongelmista ja virheistä huolimatta myönteisiä puolia opiskelija-arviointien tekemisissä ja soveltamisissa. Toiseksi luetellaan sellaisia tutkimuksia, joissa selvästi epäillään ja vastustetaan tämän kaltaista toimintaa.

Amerikkalaisten yliopistojen opettajien käsitykset opiskelijaevaluaatioiden tarpeellisuudesta lukuisten tutkimusten mukaan vaihtelevat positiivisista määreistä “luotettava”, “valiidi” tai “hyödyllinen” kielteisiin adjektiiveihin eli “epäluottava”, “epävalidi” ja “hyödytön”. Kuitenkin tutkimukset 70 vuoden ajalta osoittavat, että selvä enemmistö tutkijoista ovat em. myönteisten adjektiivien takana (mm. Centra 1993; Koon & Murray 1995; Ramsden 1991). Oikeastaan opiskelijoiden arviot ovat sittenkin ainoita opetuksen tuloksellisuuden mittareita, joiden validisuus on monipuolisesti todennettu. Seuraavassa on viisi tyyppillistä argumenttia opiskelija-arviointien puolustamiseksi.

Opiskelijaevaluaation puolustamista

1. Opiskelijoilta kerätty palaute todella auttaa opetuksen parantamista ja oppimisen edistymistä. Kuitenkin monet puolustajat toteavat, ettei opiskelijoiden arviointi automaattisesti tuo parannusta, vaan tarvitaan myös muita palautemuotoja (Wilson 1986). Toisaalta L'Hommedieu et al. (1990) on olettanut, että nykyisten tutkimusten metodisten heikkouksien poistamisella todellisuudessa opiskelijapalautteen painoarvo vain suurenisi.
2. Opiskelijapalautteiden käyttö lisää todennäköisyyttä, että hyvä opetus tullaan myös huomaamaan ja palkitsemaan (Alemoni 1981).
3. Opiskelija-arviointien ja oppimisen välillä vallitsee positiivinen korrelaatio eli oppilaat antavat korkeimmat pisteet niille opettajille, joilta he eniten ovat oppineet. Kuitenkin McCallum (1984) on huomannut näiden riippuvuussuhteiden olevan melko laimeita ja toisaalta niissä esiintyy suuria vaihteluja.
4. Opiskelijat ja opettajat yleensä ovat yhtä mieltä tehokkaan opetuksen komponenteista ja niiden merkityksestä. Tätä argumentti käytetään silloin, kun epäillään, ettei ole yksimielisyyttä hyvän opetuksen kriteereistä (Marsh & Dunkin 1992, 181).
5. Yliopisto-opiskelijoiden arvioinnit korreloivat positiivisesti alumni-palautteen kanssa (Feldman 1989). Tämä on siis vasta-argumentti väitteille, joiden mukaan tutkinnon suorittamisen jälkeinen elämänkokemus ja ”viisastuminen” tuovat toisenlaiset näkökulmat opintoihin kuin paraikaa opiskelevilla (Wachtel 1994, 86). Tästä huolimatta alumnipalautteita opiskelija-arviointien rinnalla pidetään välttämättöminä.

On olemassa sadoittain tutkimuksia, jotka voidaan sijoittaa ”puolustavaan joukkueeseen”. Silti löytyy yhtä paljon niitä, jotka varoittavat opiskelija-arviointien käyttämisestä päätöksenteossa henkilöstön lisäpalkkioina ja erityisesti USA:n yliopistolaitoksessa ”tenure-järjestelmässä” eli viran vakinaistamisissa (Hills 1974).

Opiskelija-arviointien vastustamista

On helposti löydettävissä lukemattomia anekdootin kaltaisia todisteita siitä, miten yliopisto-opettajat suhtautuvat vihamielisesti tai ainakin kyynisesti opiskelija-arviointeihin (Franklin & Theall 1989). Esimerkiksi usein kuulee väitetävän, ilman todisteita, että opiskelijaevaluaatioihin myönteisesti suhtautuvat tutkijat ovat samoja, jotka myyvät maksusta arviointipalveluja (Powell 1978). Seuraavassa esitellään amerikkalaisia tutkimustuloksia, jotka osoittavat selviä epäkohtia opiskelijapalautteiden hyväksikäytössä. Kuitenkaan eivät nämäkään tutkijat aina ole opiskelijapalautteiden ”järkevä” käyttämisen vastustajia.

1. Arvioinnin perusteet ovat vielä epäselviä, koska ei olemassa yhteistä ymmärrystä siitä, mistä hyvä ja tehokas opetus muodostuu (Marques et al. 1979).
2. Opettaminen on taidetta ja tunnetta, ja se sisältää kasvatustehtävän, jolloin arvioinnin välineet eivät ole riittäviä (Ornstein 1990).
3. Opettajakunta voi tuskastua, kun opiskelijaevaluaatioiden kerääminen ja niistä palautteiden antaminen vie varsinaiselta opetukselta aikaa (Centra 1993, 93).
4. Yliopisto-opettajat ja opintoasian virkamiehet eivät ole kyllin hyvin perillä alan tieteellisistä tutkimuksista. Siksi arviointituloksia voidaan ymmärtää ja käyttää väärin (Franklin & Theall 1989).
5. Opiskelijoiden antamat arviot opetuksesta vaikuttavat opettajien työ-moraaliin ja -tyytyvyyteen alentavasti (Ryan et al. 1980). Tällöin tapahtuu myös opintovaatimusten tason laskua ja opiskelijoiden työ-määrän vähentämistä. Spencerin ja Flyrin (1992) tutkimus osoitti, että vain 23 % amerikkalaisen yliopiston opettajista ilmoitti opiskelijapalautteen aiheuttaneen heidän opetuksessaan muutoksia. Silloinkin muutokset koskivat usein vain teknisiä seikkoja, kuten luentomonisteiden parantamisia, esitystekniikkaa ja harjoitustehtäviä. Yhdysvalloissa on sadoissa tutkimuksissa pyritty todentamaan myös ns. *mielistelyhypoteesia* (the lenience hypothesis). Siinä oletetaan, että ne opettajat, jotka noudattavat opetuksessaan lieviä standardeja, saavat oppilailtaan muita parempia arvioita. Siis opettaja ikään kuin ”os-taa” pisteensä. Muun muassa Chacko 1983 sekä Nimmer ja Stone 1991 ovat saaneet tuloksia, jotka tukevat tätä hypoteesia. Vastakkais-

ta mieltä ovat esimerkiksi Marsh 1987 sekä Theall ja Franklin 1991. Kaiken kaikkiaan tähän riippuvuussuhteeseen sisältyy niin monia väliin tulevia muuttujia, että ei ole ihme, ettei yksimielisyyttä tutkijoiden keskuudessa ole saavutettu.

6. Opiskelijoiden asenteita ja arvomaailmaa hyvin ymmärtävät opettajat (tai ainakin ne, jotka sanovat ymmärtävänsä) saavat tästä palkintona korkeamman pisteet palautteissa (Hofman & Kremer 1980).
7. Monet opiskelija-arvioinnit sisältävät osioita, jotka ovat epäselviä, moniselitteisiä, subjektiivisesti asetettuja tai sellaisia, jotka eivät korreloi opetustilanteissa esiintyvän todellisen käyttäytymisen kanssa (Tagomori & Bishop 1995).

Opettajan ominaisuudet evaluaatiossa

Laaja osa-alue opiskelija-arviointien merkitysten analysoinnissa koskee opettajan roolia ja hänen ominaisuuksiaan. Seuraavassa on luettelomaisesti ryhmitelty eräitä tällaisia ominaisuuksia ilman, että mainitaan lähdeviitteitä. Joka tapauksessa jokaiselle näistä tuloksista löytyy runsaasti tukea tai vastustusta alan tutkijoiden keskuudessa.

- virka-asema ja kokemustausta
- tunnettuus
- tieteellinen produktiivisuus
- persoonallisuus
- sukupuoli
- fyysinen attraktiivisuus
- vähemmistöryhmään kuuluminen
- "viehätysvoima" eli "Dr. Fox -efekti"

Viimeksi mainittu selittävä tekijä vaatii hieman lisäselvitystä. Monet amerikkalaiset tutkijat ovat olleet kiinnostuneita selvittämään, saako sellainen opettaja oppilailtaan korkeampia pisteitä, joka harrastaa opetuksessaan viihteellisyyttä ja korostettua ekspressiivisyyttä. Alkuperäisen Dr. Fox -tutkimuksen tekivät Naftulin et al. (1973). Siinä tiedemieheksi tekeytynyt ammattinäyttelijä

(Dr. Fox) piti näyttävän ja huippuinnostavan, mutta täysin sisältököyhän luennon, jolle opiskelijat antoivat varsin korkeat pisteet palautteissaan. Tästä on tehty johtopäätös, että tämän kaltainen karismaattinen luennoitsija viettelee kuulijat antamaan loistavia arvioita. Tätä tutkimusta ja siitä tehtyjä johtopäätöksiä on kuitenkin voimakkaasti kritisoitu (mm. Marsh 1987). Viimeaikojen amerikkalaisessa alan tiedekirjallisuudessa hypoteesi saa vain vähän puoltajia. Abrami et al. (1982) on laatinut yhteenvedon opettajien ”viehätysvoimaa” tai ”viettelemistaitoa” (seductiveness) koskevista tutkimuksista ja toteaa, että yliopisto-opiskelijoiden arvioinnit ovat sensitiivisempiä ekspressiivisyydelle kuin luennon sisällölle. Tämä aiheuttaa menetelmällisiä vääristymiä alan arviointia koskevilla tutkimuksilla.

Opiskelijan ominaisuudet evaluaatiossa

Yhtä tärkeä kuin opettajan ominaisuudet näyttävät tutkimusten mukaan olevan myös opiskelijan ominaisuudet. Tämä alue ei kuitenkaan ole kovin hyvin haravoitu tieteellisesti. Seuraavat selittävät tekijät ovat esiintyneet yleisimmin amerikkalaisissa tutkimuksissa:

- persoonalliset ominaisuudet
- kiinnostus oppiainetta kohtaan
- sukupuoli
- odotukset
- tunnetila
- ikä

Näille tutkimuksille on ominaista sama ongelma kuin kaikille opiskelija-arviointeja koskeville. Mitään selkeää yhteistä selittävää ryvystä ei löydy. Väliin tulevia muuttujia on liikaa.

NSSE-arviointimalli

NSSE-arviointimallin (lempinimeltään ”Nessie”) ovat kehittäneet Indiana University – Bloomingtonissa professorit George D. Kuh ja C. Robert Pace. NSSE on alun perin luotu The Pew Charitable Trusts:in aloitteesta ja rahoittamana. Todettakoon tässä rahoitusmallissakin jo näkyvän se valtava ero, mikä esiintyy amerikkalaisen ja suomalaisen koulutusjärjestelmän välillä. Pewin perheen öljyllä ansaituilla varoilla on vuodesta 1948 lähtien ylläpidetty tuhansia organisaatioita. Esimerkiksi vuonna 2000 tämä säätiö lahjoitti yksinomaan koulutuksen ja kasvatuksen alueelle n. 25 milj. dollaria. Silti muihin tarkoituksiin jäi vielä n. 200 milj. dollaria vuodessa. NSSE-järjestelmää ylläpitävät hallinnollisesti kaksi Indianan yliopiston tutkimuslaitosta, University Center for Postsecondary Research and Planning ja Center for Survey Research. NSSE-malliin kuuluu mm. kaksi kyselylomaketta: a) *The College Student Report* ja b) *College Student Experiences (CSEQ)*. Mallin tavoitteena on vuosittain kerätä amerikkalaisista yliopistoista ja collegeista numerolliseen muotoon saatettua tietoa opiskelijoiden aktiviteeteista sekä oppimisen, persoonallisen kehittymisen että muilla alueilla. Survey-osiot edustavat pääasiassa ”hyvien käytänteiden” (*good practices*) keräämistä. Tuloksilla halutaan mitata arvioita siitä, miten korkeakouluopiskelijat kuluttavat aikansa sekä mitä ja miten he hyötyvät opinnoistaan. Tällä projektilla halutaan yhdentää hyvät käytänteet ja oppilaitosten haluamat tulokset. Opiskelijoiden käyttäytymistä siis seurataan sekä luentosalien sisä- että ulkopuolella. Lomakkeilla kerätty tulokset tulevat opiskelijoiden, heidän vanhempiansa, korkeakoulujen neuvontahenkilöstön, opetuksen kehittämissyököiden sekä oppimisen tutkijoiden käyttöön. Vuonna 2001 projektissa oli mukana 321 oppilaitosta.

Poikkeavaa yleisestä, esim. suomalaisesta tavasta kerätä palautetta opiskelijoilta, NSSE-mallissa on se, että osallistuvat korkeakoulut saavat maksusta käyttöönsä valmiit analyysit taulukoineen ja johtopäätöksineen, jopa vertailuja muihin korkeakouluihin. Monet analyysien ja raporttien tuloksista on nähtävissä internetissä. NSSE käyttää otantaa, jossa alle 4 000 opiskelijan oppilaitoksen otos on 450 henkilöä, 4 000–15 000 opiskelijalla otos on 700. Yli 15 000 opiskelijan oppilaitokselta edellytetään 1000 hengen otosta. Otoksesta puolet on ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja toinen puolet vanhempia. Kaikki ovat ns. undergraduate-opiskelijoita. NSSE 2000 -projektiin osallistuminen

oli maksullista. Osallistumismaksu oli 275 \$, jonka lisäksi laskutettiin 2 \$ opiskelijaa kohden. Projektiin on otettu vain rajallinen määrä korkeakouluja. Muut ovat jonossa odottamassa vuoroaan. Jos Tampereen yliopisto olisi liittynyt projektiin mukaan, sen kustannukset 700 opiskelijan otoksella olisivat olleet n. 1800 euroa.

NSSE:n maksullisuus ja rekisteröityminen sisältää sen, että Tampereen yliopisto ei voinut kopioida suoraan NSSE:n *The College Student Report:in* kyselylomaketta. Siitä otettiin mukaan vain sellaisia osioita, joita käytetään myös monissa muissa yliopistoissa. Sovelsimme myös monien muiden maiden käyttämiä suojaamattomia lomakkeita näiden kysymysten osalta. NSSE:n toisen lomakkeen *College Student Experiences Questionnaire:n* käytölle saimme Indianan yliopiston luvan.

Amerikkalainen palautemalli Tampereen yliopistossa

Tampereen yliopiston OPLAA-projekti halusi empiirisesti kokeilla, miten David D. Dillin ehdottama amerikkalainen opiskelijaevaluaatio onnistuisi Suomessa. On oletettavaa, että Tampereen yliopistossa kerätty aineisto olisi yleistettävissä myös muihin maamme monialaisiin yliopistoihin, siksi homogeeninen tämän asian suhteen maamme yliopistolaitos on. Keväällä 2001 kerättiin yliopiston opiskelijoilta 59 kysymystä käsittävällä lomakkeella tietoja heidän suhtautumisestaan eräisiin opetusta ja oppimista koskeviin ongelmiin. Otos oli 418 opiskelijaa (mukaan ei otettu lääketieteellistä tiedekuntaa). Lomakkeen kysymykset oli poimittu sekä Indianan yliopiston että monien muiden amerikkalaisten yliopistojen käyttämistä lomakkeista. *Tämän opiskelija-aineiston tarkoituksena oli vastata kahteen kysymykseen:*

- a) Olisiko tällainen palautelomake käyttökelpoinen myös Tampereen yliopistossa?
- b) Millaiselta näyttää opiskelu suomalaisessa yliopistossa tällaisen, amerikkalaisen opiskelijaevaluaation lomakkeella kerätyissä tuloksissa?

Tässä artikkelissa keskitytään vastaamaan lähinnä ensimmäiseen kysymykseen. Jälkimmäiseen vastataan vain muutamalla prosenttiluvulla. Yksityiskohtaisemmin aineistoa käsitellään OPLAA-projektin seuraajan Tampereen yliopiston opetuksen kehittämisyksikön laatimassa raportissa (2002).

Kansainvälisesti on osoitettu, että yliopisto-opiskelua koskeissa käsityksissä voi olla selviä eroja opettajien ja opiskelijoiden välillä. Niinpä haluttiin saada myös opettajien käsitykset edellä mainitusta a) kohdasta. Heille jaettiin oma lomakkeensa, jonka liitteenä oli opiskelijalomake. Heiltä kysyttiin nimenomaan sitä, olisiko tällainen opiskelijapalautteen lomake käyttökelpoinen Tampereen yliopistossa.

Opiskelijalomakkeen olennaiset kysymykset olivat seuraavat:

- 1) Kuinka hyvin tämä kyselylomake mielestäsi suo mahdollisuuden antaa palautetta yliopisto-opetuksesta ja -oppimisesta?
- 2) Soveltuisiko kyselylomake käytettäväksi Tampereen yliopiston opetuksen kehittämisessä?
- 3) Mitä muuta palautelomakkeessa pitäisi kysyä?
- 4) Kehittämisehdotus tämän lomakkeen suhteen?
- 5) Merkitse ?-merkki sellaisen kysymyksen viereen, joka ei mielestäsi sovi opiskelujärjestelmäämme.

Kolme neljäsosaa opiskelijoista kommentoi vastaamalla johonkin em. kysymyksestä 3), 4) tai 5). Tämä osoittaa opiskelijoiden olevan kiinnostuneita evaluation toteuttamisesta. Samaa ei voi sanoa opettajista, joiden kohdalla lomakkeen palautusaktiivisuus oli vain n. 30 % (64 henkilöä). Niinpä opettajien lomakkeiden tuloksista ei voitukaan tehdä survey-analyysia, koska on oletettavaa monien vastaamattomien olevan passiivisia myös oman opetuksensa kehittämistyössä. Sen sijaan vastanneiden opettajien vapaamuotoisia ilmauksia voidaan hyvin hyödyntää opiskelija-aineiston rinnalla.

Opiskelijoista 78 % vastasi lomakkeen suoneen mahdollisuuden antaa palautetta erittäin tai melko hyvin. Lomake näyttää soveltuvan käytettäväksi Tampereen yliopiston opetuksen kehittämisessä erittäin tai melko hyvin 76 %:n mielestä. Tiedekuntien välillä esiintyi eroja. Yhteiskuntatieteilijät olivat kielteisimpiä ja kasvatustieteilijät myönteisimpiä. Opettajien vinossa otoksessa oli myös yli 3/4 vastaajista tätä mieltä molemmissa kysymyksissä. *Siis runsaasta yksityisten*

osioiden kritiikistä ja monista ?-merkeistä huolimatta NSSE-mallin mukaisia lomakkeita voitaisiin käyttää myös Suomen yliopistoissa. Kritiikin runsaus luonnollisesti johtuu siitä, että sekä opiskelijoiden että opettajien lomakkeen instruktiossa nimenomaan ylytettiin tällaisiin reagointeihin.

Ensimmäinen teema lomakkeessa koski *opiskelijoiden ajankäyttöä* tyypillisen viikon aikana ko. lukuvuonna. Jo heti alkuun tuloksissa oli nähtävissä eräs merkittävä ero anglosaksisen ja suomalaisen yliopistoelämän välillä: Meillä (erityisesti Tampereen yliopiston kaltaisessa korkeakoulussa) opiskelu on harvoin niin koulumaista, että opiskelijat voisivat helposti eritellä, millainen on ”tyypillinen opiskeluviikko”. Toisaalta kuitenkin suomalaissa empiirisissä tutkimuksissa on useasti käytetty harkitulla otannalla valittuja päiviä ja viikkoja eriteltäessä yliopisto-opettajien ja -opiskelijoiden ajankäytön päiväkirjoja. Tulosten mukaan ”tyypillinen” opiskelija (luokkien moodit) valmistautuu oppitunneille alle 10 tuntia viikossa, on palkkatyössä alle 5 t. ja toimii opiskelijajärjestöissä tms. alle 5 t.

Seuraava teema sisälsi 14 kysymystä siitä, *miten aktiivinen opiskelija on opetustapahtumissa ja sen ulkopuolella*. Erityisesti vastaajat näkivät näissä osioissa suomalaiselle yliopisto-opiskelulle vieraita elementtejä, kuten esim. väittämän ”Olen tutustunut opiskelijoihin, joiden perhetausta (taloudellinen ja sosiaalinen) on erilainen kuin omani”. Tätä kysymystä karsastettiin, vaikka olimmekin OPLAAssa jo karsineet monia, uskontoihin, etnisiin vähemmistöihin tai lähiyhteisöihin (community) liittyviä väittämiä, joilla ei – ainakaan toistaiseksi – akateeminen maailmamme näe olevan merkityksiä. Toinen kysymys onkin, että vaikka tulokset osoittivat 48 % opiskelijoista harrastaneen tällaista yli sosiaalisten rajojen tutustumista, tähän problematiikkaan ei osata mennä syvemmälle. Voidaan kysyä, onko suomalainen yhteiskunta niin turtunut (näennäiseen?) tasa-arvoideologiaansa, ettei huomaa meilläkin vallitsevan sellaista eriarvoisuutta, jota mm. amerikkalainen yliopistomaailma ottaa säännöllisesti opiskelijarvioinneissaan huomioon. Vastaajista kokonaista 46 % ei ollut koskaan tutustunut vierasmaalaisiin opiskelijoihin.

Eräät vastaajat myös epäilivät, kaipaavatko suomalaiset opiskelijat sittenkään keskustelua opettajiensa kanssa. Aineistossa 74 % ei ollut koskaan puhunut opettajansa kanssa opetuksen tai kurssikirjallisuuden herättämistä ajatuksista. Samoin 66 % ei ollut koskaan saanut opettajalta välitöntä palautetta opintojensa edistymisestä. Opettajalomakkeissa esiintyi myös myönteisiä mielipiteitä

tällaisia kysymyksiä kohtaan, mutta ne koettiin pikemmin mittaavan yliopiston tai sen alayksikön työyhteisön toimivuutta kuin opetuksen laatua. Tampereen yliopiston jatko-opiskelijoita koskevassa OPLAAn tutkimuksessa kokonaista 53 % vastaajista kertoi, ettei heiltä ole koskaan pyydetty palautetta opetuksen laadun arvioimiseksi. Kuitenkin 16 % ilmoitti antamansa palautteen vaikuttaneen jatkokoulutuksen kehittämiseen (Tuohi 1998, 42).

Hieman yllättäviä olivat seuraavan teeman tulokset. Siinä kysyttiin viisiportaisella asteikolla, ovatko opiskelijat osallistuneet enimmäkseen *tentteihin, jotka ovat ns. monivalintatehtäviä vai essee-tyyppisiä*. Tampereen yliopistossa opettajat ovat nähtävästi viime aikoina ymmärtäneet eräitä oppimisen perusajatuksia ja ryhtyneet noudattamaan arvioinneissaan entistä monipuolisempia menetelmiä. Tulokset nimittäin osoittivat, että pääasiassa monivalintatyyppiin tai lyhyitä vastauksia edellyttäviin tentteihin oli vastaajista osallistunut vain alle 2 %. Toisaalta taas em. jatko-opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa ilmeni *uudistusmielisyyden dikotomia*: toinen puoli vastaajista halusi uusia opetusmenetelmiä, toinen puoli ilmoitti tyytyvänsä jo nykyisiin (Tuohi 1998, 42).

Tässä teemassa tuli ensimmäisen kerran esille koko tutkimusprojektin perusongelma: *Suomalaisissa ns. vapaan opiskelumallin tutkinnoissa ei olekaan mielekasta kysyä amerikkalaisen NSSE-mallin mukaisesti opiskelijoiden reaktioita koko yliopistoa kohtaan, vaan kaikki osiot tulisi kohdentaa täsmällisemmin tiettyihin pääaineisiin, usein jopa vain tiettyihin opettajiin*.

Tämä esiintyy läpäisevänä vastauksena moniin opiskelijalomakkeen osioihin. Myös opettajat reagoivat samalla tavalla omassa lomakkeessaan.

Seuraava teema koski *ammattillista ja tieteellistä kehittämistä*. Eräs väittäjä kuului: "Ymmärrän itseäni, kykyjäni, taipumuksiani ja persoonallisuuttani." Eräs vastaaja kuvaa hyvin suomalaisten suhtautumista tällaisiin osioihin yliopisto-opinnoissa: "Amerikkalaistyyppiset ihmissuhdekysymykset voisitte unohda!"

Tuen tarjoaminen Tampereen yliopistossa sekä opinnoissa että sosiaalisessa elämässä oli teema, joka jakoi vastaajien mielipiteet. Toiset näkivät tämän tärkeäksi ongelma-alueeksi. Toinen näkökulma ilmenee eräässä vastauksessa: "Tämä on amerikkalaisen paapomistyyllisen opetuksen arviointilomake. Siellähän kaikki käyvät proffan luona keskustelemassa maailman asioista." Tulokset osoittavat,

että Tampereen yliopistossa 16 % koki saaneensa tukea opinnoissa onnistumisessa. Vastaava luku sosiaalisen elämän tukemisessa oli vielä alhaisempi eli 6 %.

Tampereen yliopistossa on viimeisten kuuden vuoden aikana myönnetty vuosittain ylioppilaskunnan esittämän kolmen ehdokkaan joukosta ns. *Hyvän opettajan palkinto*. Ehdokkaista yksikään ei ole ollut professori. Yleisin virka-asema sekä ehdokkaiden (18) että palkinnon saajien (9) joukossa on lehtori (3) tai yliassistentti (3). Ylioppilaskunnan ehdotuksissa ovat tuntiopettajat olleet usein ehdokkaina. Tämä osoittanee ongelmaa usein markkinoidun tutkimuksen ja opetuksen sisäkkäisyyden ja vuorovaikutuksen vaatimuksissa. Vai olisiko niin, että ilman tohtorin tutkintoakin tuntiopettajat ovat omaksuneet tiedettä ja sen soveltamista paremmin kuin tutkimustyöhön orientoituneet heille puolestaan kuuluvaa opetusfunktioita? Useimmissa ehdotuksissa perusteluna hyväksi opettajaksi on nimenomaan avoimen ja pyyteettömän tuen antaminen opiskelijoille.

Kurssikirjallisuuden vaikeustaso ja oppituntien tahdin nopeus olivat jälleen kysymyksiä, joita karsastettiin yliopiston tasolla. Nämäkin asiat koettiin oppiaine- ja opettajakohtaisina.

Seuraavassa teemassa kysyttiin kuudella osiolla opiskelijoiden tyytyväyttä eräisiin opetukseen liittyviin asioihin, kuten *opettajien antaman palautteen hyödyllisyyteen, mahdollisuuteen työskennellä ryhmissä, projektitöiden määrään ja hyödyllisyyteen sekä mahdollisuuteen luoda suhteita henkilökuntaan*. Vastauksista ilmenee, että monille opiskelijoille nämä toimintamuodot ovat jääneet vieraiksi. Esimerkiksi: "En ole vielä yhdeltäkään opettajalta saanut henkilökohtaista palautetta", "... opettajat eivät ole kiinnittäneet riviopiskelijoihin minkäänlaista huomiota", "Pitäisikö luoda suhteita henkilökuntaan?" Tyytyväisiä opettajien antaman palautteen hyödyllisyyteen löytyi opiskelijoista 5 % ja tyytymättömiä 41 %.

Opettajat puolestaan vaativat opiskelijoilta nykyistä parempaa perehtymistä rakentavan palautteen antamiseen. Alan asiantuntijat kuitenkin tuntevat ongelman, joka syntyy siitä, että yksittäisillä opiskelijoilla ja opettajilla on eri käsitys siitä, mikä on "rakentavaa". Eräät opettajat totesivat tarvitsevänsä alkuperäiset yksityiskohtaiset palautteet luettavakseen, ei vain yhteenvetoja. Vain siten opettaja pystyy konkreettisesti parantamaan opetustaan. Eräät opettajat ilmoittivat kannattavansa palautteiden keräämistä säännöllisesti. Tämä ajatus on ristiriidassa sen yleisesti esitetyn mielipiteen kanssa, että säännöllisesti

toistuvat palautteet ovat sekä opettajille että opiskelijoille vain vähän lisäinformaatiota antavia tai ainakin turruttavia.

Viimeiseen teemaan kyselylomakkeessa kuului kaksi kysymystä, joilla kuvattiin *oman koulutuksen arvostusta Tampereen yliopistossa*. Koulutustaan arvioi kokonaista 82 % hyväksi tai erinomaiseksi! Tiedekuntien välillä ei esiintynyt eroja. Samoin kysyttäessä ”Jos voisit aloittaa uudestaan, tulisitko taas samaan laitokseen?” 82 % ilmoitti tulevansa varmasti tai ehkä. Siinä esiintyi eroja tiedekuntien välillä niin, että humanistit ja kasvatustieteilijät haluaisivat muita harvemmin aloittaa uudelleen nykyisessä laitoksessaan.

Suomalainen yliopisto-opiskelija näyttää mielellään korostavan opiskelunsa yksilökeskeisyyttä. Monet tutkimukset näkevät puolestaan tässä ilmiössä piilevän monia karikkoja tehokkaan oppimisen ja sujuvan opiskelutahdin tiellä.

Lopuksi

Edellä kuvattiin tämän tutkimuskentän ryhmittely erilaisiin aikakausiin Yhdysvalloissa. Ilman jäsenneltyä suomalaisia meta-analyysejakin voidaan myös omassa maassamme nähdä samankaltaisia trendejä. USA:ssa ei koskaan erotella hallinnollisiin tarkoituksiin tehtyjä selvityksiä ja tieteellisiä tutkimuksia niin jyrkästi kuin Suomessa. Kuitenkin uskallan eritellä suuntauksia niin, että 1960- ja 70-luvuilla yliopisto-opetuksesta opiskelijoiden antamat arvioinnit kiinnostivat enemmän yliopistojen opintohallinnon virkamiehiä kuin tiedepuolella työskenteleviä tutkijoita. Niinpä aluetta koskevat tutkimukset olivatkin lähinnä selvitysten luonteisia. Sekä tieteellisillä tutkimuksilla että vähemmän teoreettisilla selvityksillä oli usein sama kohtalo: yliopistot eivät niitä paljoakaan osanneet hyödyntää päätöksenteossaan. Useimpiin yliopistoihin hiljattain perustetuilla opetuksen kehittämisyksiköillä on tällä alueella tärkeä tehtävänsä.

Esimerkkinä hyvin hoidetusta tieteellisten tutkimusten, hallinnollisten selvitysten ja modernin kommunikaatiotekniikan ja jopa markkinoinnin synergiasta on tunnetun englantilaisen arviointiasiantuntijan Lee Harveyen johtama tutkimuskeskus *Centre for Research into Quality (CRQ)* (www.uce.ac.uk/crq). Central England in Birmingham -yliopistossa sijaitseva yksikkö on saanut julkisesti perustelluksi opiskelijaevaluaation tärkeän merkityksen koko maan koululai-

tokselle, jota perustelua Englannin yliopistopoliittiset komiteatkin tukevat. CRQ tekee maksusta kaiken sen työn, jota yliopistot ja niiden opettajat karsastavat. Se suunnittelee aineistojen keräykset, laatii palautelomakkeet, suorittaa analyysit, laatii graafiset esitykset, suorittaa benchmarkingit ja esittää omat johtopäätöksensä. Keskus tuottaa tällaista materiaalia sekä yliopistojen sisäisiin kehittämistehtäviin että ulospäin suuntautuvaan informaatioon esim. tuleville opiskelijoille tai vaikkapa poliittisille päätöksentekijöille (Harvey 2001). Tutustuttuani paikan päällä sekä NSSE- että CRQ-malleihin pitäisin englantilaista järjestelmää sittenkin meitä lähempänä kuin amerikkalaista.

Edellä empiirisesti testattu amerikkalainen opiskelijaevaluaatio näyttää monenlaista kritiikistä huolimatta antavan vastauksen, että Tampereen yliopistossa vähintään kolme neljäsosaa sekä opettajista että opiskelijoista näkee NSSE:n kaltaisen palautemallin sopivan myös meille. Tämä antaa uskoa sille yleistykselle, että suomalainen yliopisto ei sittenkään niin paljon poikkea ulkomaalaisista nimenomaan opetuksen ja oppimisen alueilla.

Tämä OPLAAn selvitys osoittaa kuitenkin selvästi sen, että opiskelijaevaluaatiota on kerättävä erilaisin variaatioin eritasoisille organisaatioille. Siis erilaisia palautekysymyksiä tarvitaan päätöksenteossa opetusministeriön, yliopiston, tiedekunnan, laitoksen, oppiaineen ja yksittäisen opettajan tasolla. Tämä ei merkitse sitä, etteikö näitä kysymyksiä voitaisi ympätä jopa samaan palaute-lomakkeeseen.

Opiskelija-arvioista voivat hyötyä – olivatpa ne sitten tehdyt millä mallilla tahansa – yliopistolaitoksen edellä mainitut kaikki tasot yksittäiseen opiskelijaan saakka, jos ryhdyttäisiin soveltamaan myös tällä alueella benchmarkingia. Se on opetuksen kehittämistyössä Suomessa ollut tähän mennessä lähes olematon. Esimerkiksi Psykonetin kaltaiset, useampia yliopistoja sisältävät verkostot voisivat käyttää keskuudessaan benchmarkingia hyväkseen.

Tampereen yliopiston opettajille osoitetussa palautekyselyssä oli mukana myös kysymys siitä, miten käyttökelpoisina he näkevät a) työnantajapalautteen, b) kollegapalautteen ja c) alumnipalautteen. Valitettavasti kyselyn suuri kato estää saamasta selville edustavasti opettajien käsitykset näistä liian harvoin käytetyistä evaluaation muodoista. OPLAA-projektin kuusivuotisen olemassaolon aikana nämä kolme palautemuotoa ovat tulleet jatkuvasti esille. Asenteellinen ilmapiiri niitä kohtaan on tällä hetkellä varsin myönteinen, vain organisointi puuttuu.

Tampereen yliopistossa suoritettu laaja opiskelijatutkimus (Hiironniemi & Tuunanen 1995, 4–27) osoittaa vääräksi yleisen käsityksen, jonka mukaan opiskelijat olisivat ihastuneita edellä kuvattuun ekspressiiviseen “Dr. Fox” -opettajatyyppiin. Opiskelijat ilmoittivat pitävänsä tärkeimpinä seikkoina 1) opetuksen selkeyttä ja johdonmukaisuutta, 2) opettajan asiantuntemusta ja 3) sisällön kiinnostavuutta. Vasta viimeiselle sijalle seitsemästä vaihtoehdosta sijoittuu “opettajan persoonallinen esiintyminen”. Opiskelijaevaluaatiot siis eivät yllätytä opettajia show-esiintyjiksi, kuten opiskelijapalautteiden vastustajat väittävät. Tämän myyтин kaatamisessa riittää asiantuntijoilla töitä.

Opiskelijaevaluaatiot ovat väline erityisesti yliopisto-opiskelijan oppimisen kehittämisessä. Opiskelijalle siitä seuraa joko vaihtoarvoisesti tutkintotodistus eli akateeminen legitimointi tai elinikäiseen oppimiseen sisältyvä koulutuksen käyttöarvoinen hyväksikäyttö esim. työelämässä (Parjanen 1998, 37–41). Yliopisto-opettajalle puolestaan opiskelijoilta kerätty palaute antaa luonnollisesti työviihtyvyyteen ja -motivaatioon liittyviä tunne-elämyksiä (kannustavia tai masentavia), mutta myös konkreettisia työnohjauksellisia elementtejä. Useimmissa maamme yliopistoissa virkaa hakeva opettaja joutuu osoittamaan ansiotaan mm. opetusportfoliolla, jolla ilmaistaan hakijan opetuskokemukset. Helsingin yliopistossa on ryhdytty soveltamaan ns. yliopistoportfoliota sekä virkaan nimitettäessä että myös pätevyyden arvioinnissa palkan korottamiseksi. Siihen sisältyy sekä opetusansioita että kaikkia muita ao. virkaan sovellettavia kokemuksia. Tällaiset hallinnolliset uudistukset viimeistään saanevat kyynisimmätkin yliopisto-opettajat suhtautumaan vakavasti opiskelijaevaluaatioihin.

Lähteet

- Abrami, P.C., Leventhal, L. & Perry, L.P. 1982. Educational seduction. *Review of Educational Research* 52, 446–464.
- Aleamoni, L.M. 1981. Student ratings of instruction. Teoksessa J. Millman (toim.) *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage, 110–145.
- Centra, J.A. 1993. *Reflective faculty evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chacko, T.I. 1983. Student ratings of instruction: A function of grading standards. *Educational Research Quarterly* 8, 19–25.

- Dill, D.D. 2000. An evaluation of the academic quality assurance system at the University of Tampere. Quality Assurance Unit, University of Tampere February 15, 2000. (www.uta.fi/opiskelu/oplaa).
- Feldman, K.A. 1989. Instructional effectiveness of college teachers as judged by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*. 30, 137–189.
- Franklin, J. & Theall, M. 1989. Who reads ratings: Knowledge, attitude and practice of users of student ratings of instruction. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- Harvey, L. 2001. Student feedback. A report to the Higher Education Funding Council for England.
- Hills, J.R. 1974. On the use of student ratings of faculty in determination of pay, promotion, and tenure. *Research in Higher Education* 2, 317–324.
- Hiironniemi, O. & Tuunanen, L. 1995. Välttämätön paha vai nuorempi kollega? Opetuksen arviointiprojekti, Tampereen yliopisto. (www.uta.fi/opiskelu/oplaa)
- Hofman, J.E. & Kremer, L. 1980. Attitudes towards higher education and course evaluation. *Journal of Educational Psychology* 72, 610–617.
- Jacobs, L.C. 1987. University faculty and student's opinions of student ratings. *Indiana Studies in Higher Education*, #55 (Bloomington, IN Bureau of Evaluation and Testing, Indiana University).
- Koon, J. & Murray, H.G. 1995. Using multiple outcomes to validate student ratings of overall teacher effectiveness. *Journal of Higher Education* 66, 61–81.
- L'Hommeidieu, R., Menges, R.J. & Brinko, K.T. 1990. Methodological explanations for the modest effects of feedback from student ratings. *Journal of Educational Psychology* 82, 232–241.
- Lehtinen, E., Kess P., Stähle P. & Urponen K., Tampereen yliopiston opetuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 1:2000. (www.uta.fi/opiskelu/oplaa).
- Marques, T.E., Lane, D.M. & Dorfman, P.W. 1979. Toward the development of a system for instructional evaluation; Is there consensus regarding what constitutes effective teaching? *Journal of Educational Psychology* 71, 840–849.
- Marsh, H.W. 1987. Students' evaluation of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Education Research* 11, 253–388.
- Marsh, H.W. & Dunkin, M.J. 1992. Students evaluations of university teaching: A multi-dimensional perspective. Teoksessa J.C. Smart (toim.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol.8, New York: Agathon Press, 143–233.
- McCallum, L.W. 1984. A meta-analysis of course evaluation data and its use in the tenure decision. *Research in Higher Education* 21, 150–158.
- Naftulin, D.H., Ware, J.E. & Donnelly, F.A. 1973. The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education* 48, 630–635.

- National Study of Student Engagement (NSSE). (www.indiana.edu/~nsse/) 1.12.2001
- Nimmer, J.G. & Stone, E. F. 1991. Effects of grading practices and time of rating on student ratings of faculty performance and student learning. *Research in Higher Education* 32, 195–215.
- Ornstein, A.C. 1990. A look at teacher effectiveness research – theory and practice – . National Association of Secondary School Principals Bulletin 74, 78–88.
- Parjanen, M. 1998. Yliopiston uusi rooli: oppimisen meklari. Teoksessa M. Parjanen (toim.) *Oppimisen ja laadun kiasma*. Vammala: Vammalan kirjapaino, 31–51.
- Powell, R. 1978. Faculty rating scale validity: The selling of the myth. *College English* 39, 616–629.
- Ramsden, P. 1991. A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education* 16, 129–150.
- Remmers, H.H. 1928. The relationship between students' marks and students attitudes toward instructors. *School and Society* 28, 759–760.
- Ryan, J.J., Anderson, J.A. & Birchler, A.B. 1980. Student evaluation: The faculty responds. *Research in Higher Education* 12, 317–333.
- Spencer, P.A. & Flyr, M.L. 1992. The formal evaluation as an impetus to classroom change. Myth or reality? Research/technical report, Riverside, CA, USA.
- Tagomori, U.T. & Bishop, L.A. 1995. Student evaluation of teaching. Flaws in the instruments. *Thought and Action* 11, 63–78.
- Tampereen yliopiston opetuksen kehittämisyksikön raportti opiskelijapalautteista. 2002.
- Theall, M. & Franklin, J. 1991. Using student ratings for teaching improvement. Teoksessa M. Theall & J. Franklin (toim.) *Effective practices for improving teaching*. New directions for teaching and learning, 48. San Francisco: Jossey-Bass, 83–96.
- Tuohi, R. 1998. Puuttuuko tutkijan tikapuista puolia? Selvitys Tampereen yliopiston jatko-koulutuksen laadusta. Opetuksen laatu -projekti, Tampereen yliopisto.
- Wachtel, H.K. 1994. A critique of existing practices for evaluating mathematics instruction. Doctoral dissertation. University of Illinois at Chicago. Dissertations Abstracts International 56, 0129.
- Wachtel, H.K. 1998. Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 23(2), 191–212.
- Wilson, R.C. 1986. Improving faculty teaching: Effective use of student evaluations and consultants. *Journal of Higher Education* 57, 196–211.

Esa Poikela

OSAAMISEN ARVIOINTI

Jälkiteollinen yhteiskunta on kehittymässä auditointiyhteiskunnaksi, jota ei ohjata vain normien ja markkojen avulla vaan itsetuotetun tiedon perusteella. Koulutuksen ja työelämän kehittämisessä evaluointi, auditointi, akkreditointi, monitorointi ja monet muut arviointia tarkoittavat käsitteet ovat arkipäivää. Kattavien evaluointi- ja auditointijärjestelmien avulla tavoitetaan tietoa niin koulutuspolitiikan tarpeisiin kuin koulutus- ja oppimisprosessien kehittämistä varten. (Raivola 2000.) Työelämässä asiakaslähtöisyys ja laadun tuottaminen ovat johtaneet työ- ja tuotantoprosessien parantamiseen, jossa kehittämisen avain on yhtäläillä ihmisissä kuin teknologiassakin. Laatu edellyttää osaamista ja osaamisen aikaansaaminen edellyttää oppimista. Myös työpaikat on alettu nähdä entistä selvemmin pedagogisina yhteisöinä.

Koska koulutus ei tuota tavoiteltua kehitystä automaattisesti, huomio on siirtynyt elämänikäisiin oppimisprosesseihin. Koulutuksen ja yhteiskunnallisen edistymisen välillä ei ole enää samanlaista syy- ja seuraussuhdetta kuin teollisen yhteiskunnan kehitysvaiheissa. Koulutus ja siinä jaettu tieto eivät myöskään tuota itsestään selvästi oppimista, koska syyt oppimiseen ovat pikemminkin yksilön motiiveissa ja sosiaalisessa todellisuudessa kuin yhteiskunnan koulutustarpeissa. Koulutuksen ja oppimisen kausaalisuhteiden eli suorien syiden ja seurausten sijaan tulisikin puhua kapasitaatiosuhteista, mikä tarkoittaa mahdollisuuksien avaamista seuraavaa koulutusvaihetta varten. (Raivola 1997). Samalla tavalla tulisi ajatella koulutuksen ja työelämän välisestä suhteesta. Koulutus luo perustaa ja antaa valmiuksia oppimista varten, joka jatkuu työn, ammatin ja elämän hallinnan kontekstissa.

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa on havaittu, että oppijoiden toimintaa ohjaa enemmän tapa, jolla heitä arvioidaan kuin opetussuunnitelma, johon opetuksen tavoitteet ja toteutus on kirjattu (esim. Boud 1995). Toisin sanoen arviointi ohjaa oppijoiden työtä ja opetussuunnitelma opettajien työtä. Seurauksena on, että arvioinnin ja opetuksen suunnittelun ja toteutuksen yhteys on arvioitava uudelleen ja panostettava opetuksen kehittämiseen arvioinnin kautta saadun tiedon näkökulmasta. Avainsana on osaaminen, joka sisältää niin jatkuvan oppimisen valmiudet kuin ammatilliset tieto-, taito- ja asennetekijätkin.

Arvioinnin kehittäjillä on edessään perustavaa laatua oleva ongelma: mitä on osaaminen, jota arvioidaan; miten osaamiseen sisältyvät tietämisen ja taitamisen komponentit tuotetaan ja saadaan esiin ja miten niitä kyetään arvioimaan? Kysymyksiin vastaaminen vaatii menemistä syvälle arviointiajatteluun: Millainen tieteellinen paradigma arvioinnin kehittämisen taustalta löytyy? Millaisia tieto-, oppimis- ja ammattikäsitteitä arviointitavat heijastelevat? Miltä pohjalta ja millä tavalla arviointia ohjaava kriteeristö tulisi rakentaa? Miten tutkinnot kykenevät mittaamaan arviointia. – Artikkelin tavoitteena on osaltaan vastata näihin kysymyksiin.

Arviointiparadigman muuttuminen

Ajattelu- ja toimintatapana arviointi heijastelee ”maailman hypoteesejä”, joita ovat formistiset, mekanistiset, organistiset ja kontekstuaaliset teoriat. Pettigrewin (1985) mukaan näiden teorioiden tehtävänä on luoda järjestystä kaaokseen ja niillä jokaisella on oma perusmetaforansa. Formismilla se on samankaltaisuus, jonka mukaisesti asioita kategorioidaan. Mekanismi etsii pysyviä kausaliteetteja ilmiöiden välillä, jolloin järjestelmä toimii koneen lailla. Organismin metafora on harmonia ja cheys, jolloin käsitys maailmasta on systeeminen. Kontekstuaalismin erottaa orgaanisesta teoriasta aikakäsitys ja sen metafora on historiallinen tapahtuma.

Arvioinnissa formistinen ajattelutapa näkyy esimerkiksi aikuisten ja nuorten näyttötutkintojen erottelussa vailla muita kuin ikään liittyviä perusteita. Mekanistinen arviointi johtaa työn ja koulutuksen funktionaaliseen vastaavuus-

teen perustuvien kvalifikaatioiden mittaamiseen. Organistinen näkemys tuottaa arviointijärjestelmän, jossa tavoitteena on tuottaa informaatiota sekä ulkoista kontrollia että itse järjestelmässä toimivia varten. Kontekstualisuus arvioinnissa merkitsee huomion kiinnittämistä toimintaprosessiin ja toimijoiden ratkaisuihin eri vaiheissa, jolloin analyysin perustekijöitä ovat konteksti, prosessit ja tulokset.

Systeemianalyysi tuottaa kuvauksen arviointijärjestelmän rakenteesta, josta on puhdistettu kaikki ”epäolennainen”: esimerkiksi oppijoiden intentiot, oppimisprosessien eriaikaisuus, sosiaalinen kanssakäyminen jne. Kontekstin, ajan, paikan ja tilanteen huomioonottaminen vaatii perehtymistä myös siihen, mikä on epäolennaista. Toisin sanoen epävarmuudet, mahdollisuudet ja uhat ymmärretäänkin oppimista, kehittymistä ja osaamista tuottavina tekijöinä. Siten oppija ei ole vain arvioinnin kohde vaan yhteistoimija, jonka on oltava mukana arviointiprosessin alusta lähtien.

Arviointiparadigman muuttuminen nähdään siirtymisenä tieteellisestä mittaamisesta harkitsevaan arviointiin (esim. Hager & Butler 1994). Kun tieteellisen mittaamisen painotus on tulosten objektiivisuudessa, niin harkinnassa olennaisinta on tuloksia tuottava prosessi ja siihen vaikuttavien subjektiivisten tekijöiden huomioiminen. Harkintaan perustuva arviointi on analoginen suhteessa kontekstuaaliseen analyysiin: Pettigrewin (1985) mukaan analyysi alkaa prosessin kuvauksesta, jota selittää yhteiskunnan ja organisaatioiden välinen ulkoinen konteksti sekä instituution tai organisaation sisäinen konteksti. Yksi analyysin tavoitteista on kehitellä kriteeristöä, joilla toiminnan tuloksia voi arvioida.

Tieto ja arviointi

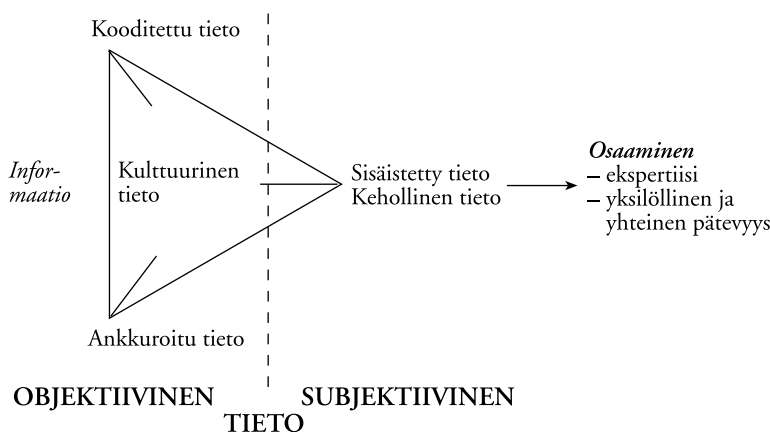
Informaatio voidaan ymmärtää millaisena tietona tahansa ja ottaa vastaan minkä tahansa aistimen välityksellä. Teoriatieto sen sijaan on käsitteellistä ja symbolista tietoa, joka vaatii sisäistykseen mentaalista prosessointia. Vastaavasti käytäntötieto on ihmisten valmistamissa esineissä tai luonnon muovaamissa kohteissa. Samoin kuin teoriatieto, myös käytäntötieto vaatii prosessointia, sillä objektit ja artefaktit eivät tule ymmärretyksi ilman havainnointia, käsitteitä ja kokeiluja. Teorian ja käytännön välinen muuntelu (ajattelu ja toiminta) tuot-

taa kokemustietoa, joka voi syntyä vain tietoa prosessoivassa ja oppivassa subjektissa. (Poikela & Poikela 1997.) Objektiiviseen mittaamiseen perustuvaan arviointiparadigmaan ei mahdu subjektiivinen tiedonmuodostus, jolloin sen perusteella ei voida myöskään arvioida. Myös arviointiprosessi sisältää subjektiivisen tiedonmuodostuksen arvioijien toimintana. Tulosten aikaansaamiseen liittyvät prosessit edellyttävät harkintaan perustuvaa arviointia.

Tiedon muodostuksen perusteluissa teoria ja käytäntö jaetaan tavallisesti propositionaaliseen väitetietoon ja proseduraaliseen menetelmätietoon. Vastavia jaotteluja ovat käsitteellinen (deklaratiivinen) ja käytännöllinen (praktinen) tieto tai erottelu symbolisen ja esineellisen tiedon välillä. Useimmat jaotellut eivät tee eroa tiedon epistemologian ja ontologian välillä. Joissakin teorioissa erottelu kuitenkin tehdään. Esimerkiksi Nonaka & Takeuchi (1995) kuvaavat eksplisiittisen ja implisiittisen tiedon välisen muuntelun epistemologisena ulottuvuutena ja tiedon muodostuksen ja käytön yksilön, ryhmän ja organisaation ontologisena ulottuvuutena. Myös Cook & Brown (1999) tekevät vastavaan erottelun tiedon lajin ja tiedon omistamisen välillä, jolloin tieto voi olla eksplisiittistä tai implisiittistä ja yksilön tai ryhmän omistamaa.

Yhteisöjä ja organisaatioita voidaan tarkastella tietämysympäristönä tietoresurssien ja tiedon lajien erottelun avulla. Työorganisaatiossa on sen funktioihin liittyen erilaisia tietoresursseja (Järvinen 1999), joita ovat inhimilliset resurssit (yksilöiden ja ryhmien osaaminen) sekä organisationaaliset resurssit (informaatio ja fyysinen konkretia). Blackler (1995) jaottelee tiedon lajit kooditettuun (encoded) ja ankkuroituun (embedded) tietoon, sisäistettyyn (embrained) ja kehoallistettuun (embodied) tietoon sekä kulttuuristettuun (encultured) tietoon.

Kooditettu (vrt. teoria) tieto ja ankkuroitu (vrt. käytäntö) tieto ilmaisevat objektiivisia tietoresursseja, koska ne eivät liity välittömästi inhimillisiin resursseihin. Sen sijaan sisäistetty ja kehoallistettu tieto ovat inhimillisiä ominaisuuksia, jolloin kyse on subjektiivisesta (vrt. kokemus) tiedosta. Viides tiedon laji ja olomuoto on kulttuuristettu tieto (kulttuuri), jonka muodostuminen ei riipu vain ihmisistä vaan myös organisaation objektiivisista, informatiivisista ja aineellisista resursseista. Tiedon lajit voidaan esittää (kuvio 1), teorian, käytännön ja kokemuksen erottelevana triangulina (vrt. Poikela 2001).



Kuvio 1. Tieto ja osaaminen

Kooditettu tieto on symbolisessa muodossa (teoreettinen tieto) ja se voi sijaita esimerkiksi ohjekaavioissa, käsikirjoissa, suunnitelmissa tai teoreettisissa malleissa. Ankkuroitu tieto voi olla koneissa, kalustossa, rakennuksissa, teknisissä välineissä ja rakenteissa (käytäntötieto). Sisäistetty ja kehollinen tieto (kokemustieto) on yksilön ja yksilöiden välistä tietoa, jolla on sekä eksplisiittinen että implisiittinen muotonsa. Kulttuurinen tieto on sekä subjektiivista että objektiivista, koska se sisältää yhteisesti jaettua tietoa kytkeytyen samalla ankkuroituun ja kooditettuun tietoon. Esimerkiksi työpaikkakulttuuri ymmärretään tyypillisesti ihmisten kautta, mutta muinaisista kulttuureista tietoa on vain esineiden ja symbolimerkkien kautta.

Ammatillisessa tietoperustassa erotellaan tavallisesti mitä-tieto ja miten-tieto eli tieto- ja taitokvalifikaatiot. Hieman teoreettisemmassa perustelussa tehdään ero propositionaalisen ja proseduraalisen tiedon välillä. Jaottelut tekee ongelmalliseksi hiljaisen tiedon käsite, jolla tarkoitetaan yksilöllisen ja yhteisen osaamiseen sisältyvää sanatonata, verbaalista muotoa vailla olevaa osaamista. Hiljaisella tiedolla on sekä toiminnallinen että käsitteellinen ulottuvuutensa, jota voidaan esitetyn kuvion avulla selventää.

Proseduraalinen miten-tieto sijoittuu ankkuroidun ja kehollisen tiedon toiminnalliselle dimensiolle ja vastaavasti propositionaalinen mitä-tieto kooditettun ja sisäistetyn tiedon käsitteelliselle dimensiolle. Edellinen kuvaa sitä, mitä hiljaisella tiedolla tyypillisimmin ymmärretään eli tekemiseen ja toimintaan välit-

tömästi liittyvää osaamista. Sen sijaan jälkimmäinen tuo esiin hiljaisen tiedon ulottuvuuden, joka perinteisesti on nimetty metakognitioiksi tai tietämysstrategioiksi. Uusin ilmaus on episteeminen työ (Cook & Brown 1999) liittyen erityisesti eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon prosessointiin.

Tiedon ulottuvuuksien, resurssien ja lajien sekä niiden keskinäisten suhteiden ottaminen huomioon arvioinnissa johtaa arviointiperusteiden uudelleen pohdintaan. On kyettävä erottamaan ajattelun ja toiminnan kohteet erilaisina tiedon lähteinä mutta myös ajattelijat ja toimijat itse niin tiedon lähteinä kuin käyttäjinäkin. Osaaminen on tulosta pitkällisestä prosessista, jossa on kyettävä hyödyntämään monipuolisesti eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa sekä toimintaympäristöjä ja -konteksteja. Oppimisen näkökulmasta koulutus on osaamisen tuottamisessa vain yksi, joskin hyvin perustava vaihe. Viime kädessä arvioinnin tehtävänä on hankkia tietoa, josta pääsee osalliseksi niin oppija itse kuin kaikki muutkin tiedon tarvitsijat (oppimisen ohjaajat, suunnittelijat, organisoijat, päätöksentekijät, koulutuspoliitikot ja yhteiskunta).

Oppimis- ja arviointikäsitteet

Erilaiset oppimiskäsitteet heijastelevat erilaisia käsitteitä tiedon ja arvioinnin funktioista. Kunkin oppimiskäsitteen sisältämä näkemys tiedosta ja sen tehtävästä voidaan kuvata metaorientaationa (vrt. Miller & Seller 1985). Behaviorismin metaorientaationa on transmissio eli yksisuuntainen tiedon siirto opettajalta oppijalle ohjeiden ja tekstien muodossa. Oppijan ei oleteta osallistuvan millään tavalla omaa osaamistaan koskevaan arviointiin, koska sen funktiona on oppijan käyttäytymisen kontrollointi. Myös kognitiivisen oppimiskäsitteen metaorientaatio voi jäädä transmission tasolle ja olla jopa kontrolloivampaa arvioinnin kohdistuessa ei vain ulkoiseen käyttäytymiseen vaan myös psyykkisen tiedon muodostuksen säätelyyn. Ts. kognitiivisen arvioinnin kohteena on oppijan tiedon hallinnan laatu ja laajuus.

Kognitiiviseen oppimispsykologiaan pohjautuvan konstruktivismin metaorientaatio ylittää transaktion tasolle, jolloin tieto kulkee kaksisuuntaisesti opettajan ja oppijan välillä. Arvioinnissa ei vain pyritä yhdenmukaisiin suorituksiin ja yhtäläiseen tiedon hallintaan, vaan otetaan huomioon myös oppijoiden

yksilölliset erot, lähtökohdat, tavoitteet ja oppimistavat. Kiinnostavaa ei ole vain se, mitä tuloksia saadaan aikaan, vaan myös prosessi, jolla ne saadaan aikaan. Koulutus- ja oppimisprosessiin pyritään luomaan tilaa oppijan reflektiiviselle toiminnalle, itsearvioinnille ja palautetiedon hyödyntämiselle opetuksessa. Esimerkiksi sosiaalinen konstruktionismi ottaa huomioon oppimisen yhtenä ehtona myös ryhmässä tapahtuvan reflektiivisen vuorovaikutuksen.

Humanistiset oppimisteoriat korostavat opettajan ja oppijan välistä dialogia, vuorovaikutusta ryhmässä ja kommunikaatiota yhteisössä. Interaktio nähdään sekä oppimista käynnistävänä että kantavana tekijänä, jolloin sen metaorientaationa on transaktio. Humanismi voi pyrkiä myös kriittisyyteen suhteessa ihmisiin, yhteisöihin ja maailmaan, jolloin sen metaorientaationa voi olla transformaatio eli pyrkimys muuttaa niin osallistujia kuin yhteiskuntaakin. Reflektion ja arvioinnin fokus on interaktion ja kommunikaation prosesseissa ja oppimisen sosiaalisissa prosesseissa ja konteksteissa.

Kun reflektio on pantu palvelemaan kognition muodostusta, on kyse konstruktivismista. Vastaavasti kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on reflektointi, joka on kuitenkin ensisijainen suhteessa tiedon konstruointiin ja soveltamiseen. Oppiminen ei aina edellytä ennalta määriteltä tietoa, tekstejä, opetussuunnitelmaa tai opettajaa, vaan voi alkaa yksilöllisen tai yhteisen kokemuksen reflektoinnista ja johtaa kognition muodostukseen. Toisin sanoen reflektio edeltää kognition muodostusta, jolloin tulos voi olla myös ennalta määrittelemätön. Jos oppiminen ja sen käyteaineena oleva tieto on tarkasti kontrolloitua, tuloksena on harvoin mitään yllättävää. Tällöin oppijoilta odotetaan kyllä palautetta ja reflektiivistä suhtautumista oppimaansa, mutta ei erityistä luovuutta.

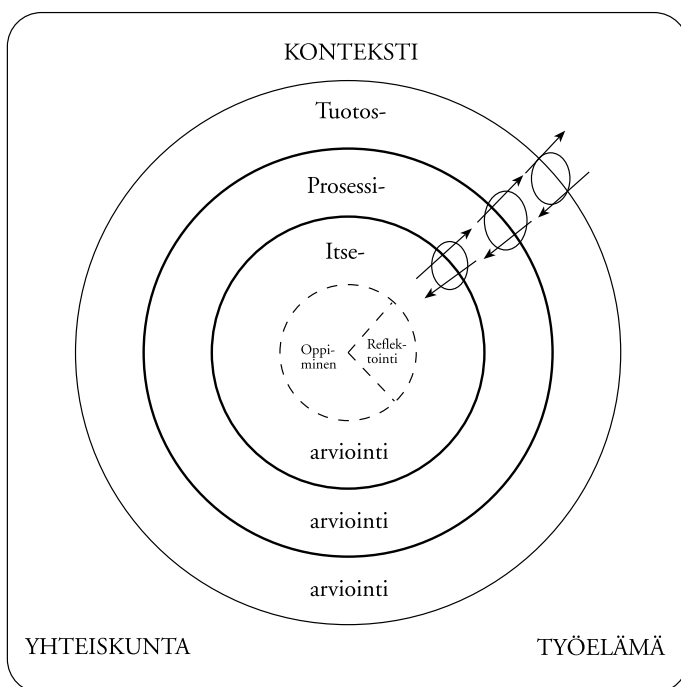
Konstruktivismi sopiikin erinomaisesti formaalisen koulutuksen oppimiskäsityksen perustaksi, mutta ei riitä selittämään arjessa ja työssä tapahtuvaa oppimista, jota voidaan kuvata käsitteillä reflektiivinen, transformatiivinen ja kontekstuaalinen oppiminen. Esim. Mezirow (1991) kuvaa elämänhallintaa ohjaavan merkitysperspektiivin muutosta transformatiivisena oppimisena, jonka vaikutus ei ole aina ennakoitavissa. Oppiminen on läpikotaisin reflektiivistä, koska se on henkilökohtainen prosessi ja sidottu toimintaan. Kun oppiminen on reflektioivaa, se on myös arvioivaa kohdistuessaan toimijaan itseensä, kanssa-toimijoihin ja toimintaan vaikuttaviin tilanne- ja taustatekijöihin.

Oppiminen ja arviointi

Reflektointi voidaan nähdä sekä oppimis- että arviointiprosessin pienimpänä yhteisenä tekijänä. Oppimisessa reflektio avaa mahdollisuuden sekä tiedon prosessointiin että oppimistoiminnan ohjaamiseen. Arvioinnissa reflektio on itse ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu aina tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. Oppija ei ole vain oppimisprosessinsa omistaja, vaan omistaa myös arviointiprosessinsa. Reflektiivinen oppiminen vaatii mukanaolemista arvioinnin kaikissa vaiheissa. Arvioinnin tulisikin olla arvioinnin arviointia, koska oppimisen ja osaamisen näkökulmasta olennaisinta on oppijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan ja tietämyksen laatua sekä ymmärtää ja vaikuttaa toiminnan tilanne- ja taustatekijöihin. Jos keskitytään vain tulosten arviointiin, se on osoitus arvioijien olemattomasta tai vähäisestä kiinnostuksesta oppimisprosessiin. Osaamisen laadun varmentaminen vaatii panostamista nimenomaan toimintaprosessiin.

Oppimista ja osaamista tuottava arvioinnin perusta on prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsarviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin (kuvio 2). Kuvion ytimenä on kokemuksellisen oppimisen sykli (*kokemus – reflektointi – kognitio – toiminta – kokemus* –). Itsearviointi on kuvattu lähimpänä, prosessiarviointi keskeisimpänä ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeinä. Vyöhykkeiden välillä ovat kohtaamis- ja rajapinta-alueet, joilla ratkaistaan oppijan reflektointi- ja arviointitaitojen kehittymisen syvyys ja suunta.

Itse- ja prosessiarvioinnin välisen kohtaamispaikan tehtävänä on tarjota ”peili”, jonka avulla oppija oppii reflektointitaitoja, arvioimaan itseään, suorituksiaan ja suhdettaan muihin toimijoihin. Olennaisinta on palaute, jota oppija hankkii havainnoimalla esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla ja saa ohjaajalta, muilta opiskelijoilta tai ryhmältä. Vastaavasti prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät tavoitteiden asetteluun sekä luoda kriteerejä tulosten arviointia varten. Näitä keinoja voivat olla henkilökohtainen portfolioseuranta, toimintaprosessien analyysit, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen. Kolmas peili on tuotosarvioinnin ja kontekstin (yhteiskunta ja työelämä) välillä, jolloin oppijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin.



Kuvio 2. Oppiminen ja arviointi

Kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittynyt arviointi on asettanut oman peilinsä vain tuotosarvioinnin ja kontekstin väliseen rajapintaan. Seurauksena on kontrollijärjestelmä, jossa vaatimukset on kohdistettu suoraan oppijaan ja varmennettu mahdollisimman yksityiskohtaisella valvonnalla. Sen sijaan oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus- ja oppimisprosessia ja perustella siinä tarvittavat pedagogiset muutokset. Perustavin muutos liittyy oppijan mukanaolemiseen arviointiprosessissa. Samalla arviointi on oppimiskäsityksen testi paljastaen, onko oppimiskäsitys ja opetussuunnitelma-ajattelu retoriikkaa vai todellisuutta.

Kontekstiperustainen arviointi

Osaaminen on prosessinomaista, päätöksentekoa ja ongelmien ratkaisua toiminnan aikana, mihin liittyy hiljaisen tiedon kasvava osuus. Hiljainen tieto on yksilöllisessä, yhteisessä ja kulttuurisessa osaamisessa. Samoin kuin eksplisiittinenkin tieto se ei ole vain yksilöissä vaan myös työyhteisössä ja koko organisaatiossa. Osaamisen mittaaminen on vaikeaa, koska hiljainen tieto näkyy vain persoonallisen tai yhteisen toiminnan sujuvuutena. Siksi on ymmärrettävää, että arviointi kohdistuu vain toiminnan tulosten mittaamiseen. Oppimisen kannalta sellainen arviointi on kuitenkin tehotonta. Oppijat jäävät oppimisvaikeuksineen yksin, koska eivät saa riittävästi osaamistaan koskevaa tietoa. Myös koulutuksen kehittäjät jäävät vaille tarvitsemaansa relevanttia tietoa.

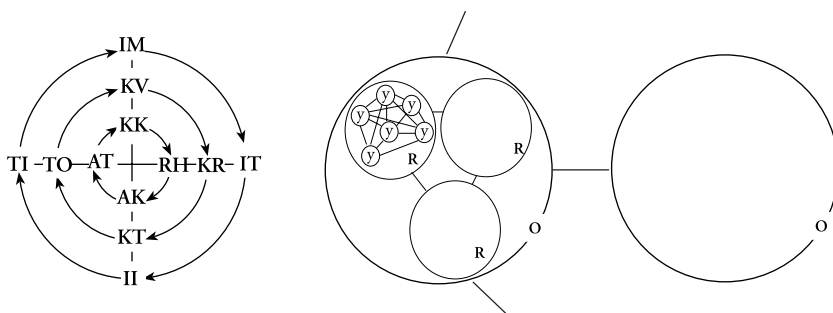
Ongelmana on oppimisen ja osaamisen yhdistävien tekijöiden löytäminen eli sen määrittäminen mitä viime kädessä arvioidaan ja miksi. Useimmilla oppimista selittävillä teorioilla on vain yksi näkökulma oppimiseen tapahtui sitten koulutuksen tai työn kontekstissa. Oppimista tarkastellaan joko yksilön, ryhmän tai organisaation näkökulmasta tai tasolta, jolloin ilmiötä selittää vain osa kerrallaan. Oppiminen on kuitenkin kokonaisvaltainen prosessi, jonka selittämisessä on kyettävä ottamaan huomioon useita samanaikaisesti vaikuttavia tekijöitä.

Oppimisen ja arvioinnin prosessit

Kolb (1984) kuvaa oppimista yksilöllisenä prosessina: konkreettinen kokemus – reflektiivinen havainnointi – abstrakti käsitteellistäminen – aktiivinen toiminta. Nonakan ja Takeuchin (1995) organisaationaalisen tiedon tuottamisen kuvaus sisältää samat vaiheet mutta yhteisen toiminnan tasolla: kokemusten vaihto – kollektiivinen reflektointi – käsitteellisen tiedon organisointi – toimimalla oppiminen. Samat vaiheet löytyvät myös Lanelta, Crossanilta ja Whiteltä (1999), joskin erityyppisin käsittein: intuition muodostaminen – intuition tulkinta – tulkitun intuition integrointi – integroidun tiedon instituointi. Teoriaan sisältyy myös ajatus oppimisen organisaation läpäisevistä tasoista: intuitio syntyy yksilössä ja tulkitaan ryhmässä sekä integroidaan yhtei-

sesti ja institutioidaan organisaation toiminnaksi. (Ks. Järvinen & Poikela 2000 ja 2001.)

Oppimisessa ja osaamisen tuottamisessa olennaisinta ei ole niinkään mitä tapahtuu yksilön, ryhmän tai organisaation “tasoilla”, vaan pikemminkin mitä tapahtuu niiden välillä. On kuitenkin hedelmällisempää puhua yksilöllisen, yhteisen ja organisationaalisen työn ja oppimisen konteksteista, joissa yhdistyvät tilanteen, ajan ja paikan määrittämät toiminnan ja oppimisen prosessit (kuvio 3).



Kuvio 3. Kokemuksellinen oppiminen työorganisaatiossa

Kuvion oikea puoli kuvaa toisiinsa sisältyvien oppimiskehien muodossa yksilöiden (y), ryhmien (R) ja organisaation (O) toiminnan konteksteissa tapahtuvan oppimisen integratiivista kokonaisuutta. Vasen puoli kuvaa prosessien samankaltaisuutta ja –aikaisuutta sisäkkäisten yksilön, ryhmän ja organisaation oppimista integroivien syklisten prosessien kokonaisuutena. Oppimista ja osaamista tuottavat prosessit voidaan kuvata yhdistämällä edellä mainittujen teorioiden toisiaan vastaavat dimensiot:

- 1) **Sosiaaliset prosessit:** konkreettinen kokemus (KK) – kokemuksen vaihto (KV) – intuition muodostus (IM),
- 2) **Reflektiiviset prosessit:** reflektiivinen havainnointi (RH) – kollektiivinen reflektointi (KR) – intuition tulkinta (IT),
- 3) **Kognitiiviset prosessit:** abstrakti käsitteellistäminen (AK) – käsitteellisen tiedon organisointi (KT) – tulkitun intuition integrointi (II) ja
- 4) **Operationaaliset prosessit:** aktiivinen toiminta (AT) – toimimalla oppiminen (TO) – tiedon institutionaalistaminen (TI).

Tiedollisten ja taidollisten kvalifikaatioiden mittaamiseen keskittyvässä ja samalla behaviorismiin ja kognitivismiin perustuvassa arvioinnissa kohteena ovat lähinnä operationaaliin ja kognitiivisiin prosesseihin sisältyvät taidot ja tiedot. Operationaalinen mittaaminen rajautuu vain yksilön tietojen ja taitojen sekä asenteiden mittaamiseen tavoittamatta ammatin yhteisöllistä ja yhteiskunnallista luonnetta. Pedagogisen arvioinnin tehtävänä ei kuitenkaan ole keskittyä vain yksilöllisen osaamisen tieto- ja taitokomponentteihin, vaan tavoittaa oppimisprosessit, joiden kautta tuotetaan niin yhteistä kuin yksilöllistäkin osaamista.

Kun arviointi kohdistuu sosiaalisiin prosesseihin, havainnoidaan ja arvioidaan oppijoiden kykyä toimia yksin ja yhdessä, riippuvuutta muiden tuesta sekä kyvystä toimia ryhmässä, ryhmän jäsenenä ja johtajana. Reflektiiviset prosessit kertovat opiskelijan turvautumisesta erilaisiin toimintamalleihin, kyvystä kohdata erilaisia ongelmatilanteita, etsiä ratkaisumalleja tai osoittaa innovatiivista luovuutta. Kognitiiviset prosessit osoittavat tiedon hallintaa, joka alkaa ohjeiden lukemisen ja noudattamisen taidosta, toimintaperiaatteiden muotoilusta, työvälineiden käytön perusteluista kokonaisuuksien hallintaan saakka. Operationaaliset prosessit osoittavat tehtävien ja toiminnan jäsentynyttä ja sujuvaa hallintaa.

Oppimisen ja osaamisen prosesseihin perustuvaa arviointikriteeristöä on kokeiltu vuosina 1999 ja 2000 Opetushallituksen matkailu-, ravitsemus- ja kotitalousalan koulutuksen näyttöarviointiprojektissa (Nuotio, Backman, Pernu, Sisättö 2001). Kokeilussa johdettiin ammatillisesta osaamisesta opetussuunnitelmaan kirjatut osaamisalueet, määritettiin arviointikohteet ja näyttötehtävät. Arviointikriteerit muodostettiin kolmiportaisen asteikon (tydyttävä, hyvä, kiitettävä) perusteella. Jokaisella osaamisalueella määriteltiin sosiaalisten, reflektiivisten, kognitiivisten ja toiminnallisten (operationaalisten) prosessien sisältö, joka sitten arvioitiin asteikkoa soveltaen. Raportin mukaan työelämän ja oppilaitosten edustajat pitivät kriteeriperustaista arviointia hyvänä, koska arviointi kyettiin kohdentamaan ja konkretisoimaan aikaisempaa paremmin ja koska kriteerit onnistuttiin määrittämään työelämään astuvan noviisin vähimmäisosaamisen kautta. Myös sosiaali- ja terveydenhoitoalalla on vastaavia kokeiluja käynnissä.

Tutkinto osaamisen mittarina

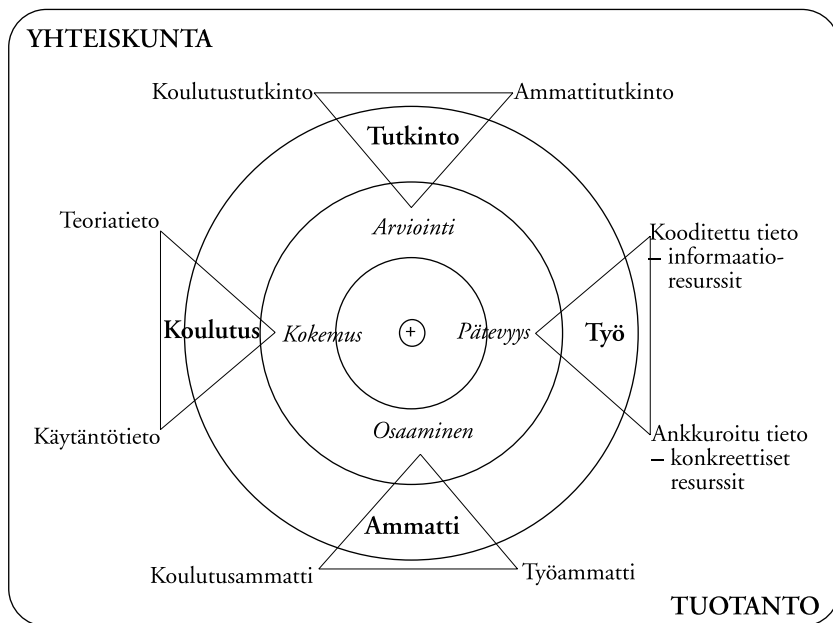
Koulutuksen tuottamien ja ammatissa tarvittavien kvalifikaatioiden mittaamiseen ja vertailuun sisältyy arvioinnin kannalta piilo-oletus, jonka mukaan oppijaa voidaan arvioida vailla oppimisprosessia koskevaa tietoa. Seurauksena on oppijan oman roolin kieltäminen arvioinnin prosessissa. Mittaaminen vaatii operationaalistamista, jolloin operatiivisen tason ylittävät kvalifikaatiot (esim. normatiiviset tai innovatiiviset) jäävät abstraktioiksi. Konkreettisesti vaikeus tulee esiin myös työpaikoilla, joissa pyritään luomaan mittareita työntekijöiden osaamisen laadun määrittämiseksi palkkausta varten. Operationaalistamisen vaatimus, työn osittamisen logiikka ja teknisen suoriutumisen korostaminen implikoivat suoraan behavioristisen oppimisnäkömyksen noudattamista. Operationaalisten kvalifikaatioiden mittaaminen liittyykin enemmän työtaitojen kuin ammatillisen osaamisen mittaamiseen.

Ammatin hallinnassa ei ole kyse vain työnjaosta johdetuista tehtävistä suoriutumisesta tai yksilön omaksumasta tieto- ja taitokokonaisuudesta. Ammatti on yhteiskunnallinen suhde-, intressi- ja toimintajärjestelmä, joka kehittyy yhteiskunnan muuttuessa. Ammatilliset korporaatiot pyrkivät vaikuttamaan tutkintoihin, koska ne haluavat vaikuttaa yhteiskunnalliseen arvostukseensa. Siksi tutkintojen osoittama pätevyys ei välttämättä anna kuvaa tosiasiallisesta ammatillisesta osaamisesta. Toisaalta tutkintojen pitäisi mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin eli työelämään siirtyvän aloittelijan osaamista. Toisin sanoen noviisin ammattiosaamisen laadun ja laajuuden mittaaminen edellyttää kriteerien luomista. (Poikela 1998.)

Monien tutkimusten mukaan työnjohto ja -arvioijat pitävät kokemusta, asennetta ja persoonaa pätevyyden ensisijaisena tekijänä (esim. Taalas 1995). Tutkintojen tulisi kyetä mittaamaan sekä persoonallista kompetenssia että teknistä pätevyyttä osoittavaa kokemusta ja osaamista. Esimerkiksi aikuisten näyttötutkintojen odotetaan mittaavan ammattityössä tarvittavaa tehtävähallintaa, joka voi yltyä hyvinkin vaativalle tasolle. Nuorten näyttöperustaisiin tutkintoihin kohdistuu toisenlaisia vaatimuksia. Saavutetun osaamisen lisäksi on kyettävä mittaamaan oppijan kykyä kehittyä ammatissaan, jolloin huomio kiinnittyy toisaalta koulutusprosessin kykyyn tuottaa oppimista ja osaamista ja toisaalta oppijan kykyyn oppia työssään ja kehittyä jatkuvasti ammatissaan. Koulutustutkinnot eivät voi mitata ammatillista huippuosaamista, mutta para-

doksaalista kyllä, juuri niihin joudutaan kohdistamaan ammatillisen osaamisen tulevaisuusoptio.

Ammattitutkintojärjestelmä voidaan kuvata omana rajasysteeminään (Arnkil 1990) koulutuksen ja työn kohtaamisalueena (kuvio 4). Kuvio sisältää kaksi peilikuvaa: ensiksi koulutuksen kontekstoiman teoria- ja käytäntötiedon sekä kokemuksen muodostaman triangelin, jota vastaa työn kontekstoima kooditetun ja ankkuroidun tiedon sekä pätevyyden triangelikuvauks (vrt. myös kuvio 1). Toiseksi se sisältää tutkintojärjestelmään kuuluvan koulutus- ja ammattitutkinnon sekä arvioinnin muodostaman triangelin ja sitä vastaavan ammattijärjestelmän määrittämän koulutus- ja työammatin sekä osaamisen triangelin.



Kuvio 4. Ammattitutkinto ja osaamisen arviointi

Kuvion kehät (ks. myös kuvio 2) kertovat koulutus- ja oppimisprosessista: oppijan subjektiivinen kokemus on teoria- ja käytäntötiedon integroinnin tulosta koulutusammattissa. Vastaavasti työntekijän ammatillisen pätevyyden lähteenä on kyky hyödyntää työtodellisuuden tietoresursseja niin koodatun kuin ank-

kuroidunkin tiedon merkityksessä. Pätevyys sisältää inhimillisten tietoresurssien hyödyntämisen, sillä osaaminen voidaan saavuttaa vain muiden ihmisten myötävaikutuksella. Yksilön kokemus ja pätevyys on luonteeltaan aina jaettua kuten myös oppimis- ja työyhteisöissä vallitsevat kulttuuriset arvot ja eettiset säännöt.

Ammatissa ja työssä tarvittavan osaamisen tuottamisen perustana on yhteiskunnan ja tuotantoelämän todellisuus. Kouluopetuksen tehtävänä on ohjata oppimistoimintaa siten, että oppija kykenee integroimaan tarvittavaa teoria- ja käytäntötietoa oman oppimisensa prosesseissa. Integroinnin tuloksena on kokemustieto, joka on luonteeltaan hyvin pysyvää verrattuna käytännöstä irrotettuun muistitietoon tai teoreettista ymmärrystä vailla oleviin koettuihin elämyksiin. Oppimiseen ja pätevyyden saavuttamiseen liittyy aina ajallinen ja kontekstuaalinen siirtymä. Koulutus kykenee tuottamaan korkeintaan hyviä noviiseja, koska ammatin vaatima osaaminen täydellistyy vasta työssä.

Koska oppiminen jatkuu työssä, koulutuksen on tuotettava työelämään siirtyville sekä jatkuvan oppimisen kyky että ammatin perusteiden hallinta. Työpaikoilla ammattilaisten osaaminen täytyy kyetä jakamaan sekä työnsä aloittavien noviisien käyttöön että yhteisen työn ja työorganisaation kehittämiseen. Koulutuksen ja tutkintojen kehittämisessä ratkaisuja onkin haettu jatkuvan oppimisen valmiuksien tuottamisesta ja lähettämällä opiskelijat oppimaan työssä jo koulutuksen aikana. Myös arvioinnin lähtökohtia on määritetty yleisten ja ammalle yhteisten pätevyyksien pohjalta, joihin luetaan mm. oppimaan oppimisen taidot, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot, tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisutaidot, resurssien hallinnan ja teknologian hyödyntämisen taidot.

Koulutuksen tuottaman kokemustiedon perustalta on kyettävä hyödyntämään tietoympäristöä, joka koostuu monimuotoisista informatiivisista, aineellisista ja inhimillisistä resursseista. Ei riitä, että työhön ja ammattiin vain sosiaalistutaan, vaan on opittava tuottamaan tietoa oppimista ja osaamisen kehittämistä varten. Hiljaisen tiedon merkitys ja hyödyntäminen arvioinnin ja oppimisen prosesseissa avautuu uudella tavalla, kun se kyetään näkemään suhteessa muihin tiedon lajeihin ja resursseihin. Samalla luodaan mahdollisuudet ohjata ja johtaa oppimisen prosesseja niin koulutuksen kuin työelämänkin oppimis-konteksteissa.

Yhteenveto

Oppimisen ja osaamisen prosessit yhdentävä arviointi merkitsee vallitsevan kvalifikaatioiden mittaamiseen perustuvan arvioinnin korvaamista arvioinnilla, jossa otetaan huomioon tiedon kontekstuaalinen luonne ja oppimisen kontekstisidonnaisuus. Lähtökohtana on yhteiskunnallisen todellisuuden ja ammatin vaatima osaaminen. Arvioinnin tehtävänä on tuottaa tietoa kaikille sitä tarvitseville: oppijoille omaa oppimistaan varten, opettajille ja ohjaajille oppimisprosessien suunnittelua ja toteutusta varten, kehittäjille ja johtajille oppilaitosten ja koulutuksen kehittämistä varten sekä koulutuspolitiikan päättäjille koulutuksen ja työelämän rajat ylittävien oppimis- ja tutkintojärjestelmien kehittämistä varten.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnkil, E. 1990. Kehittyvä työn tutkimus. Ajatuksia kehittävästä työntutkimuksesta. *Sosiaalipolitiikka* 1990:2.
- Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organisations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16, 6, 1021–1046.
- Boud, D. 1995. Ensuring that assessment contributes to learning. *Proceedings. International conference on problem-based learning in higher education*. University of Linköping, Sweden.
- Brown, J.S. & Duguid, P. 2001. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science* Vol 12, 2, 198–213.
- Cook, S.D. & Brown, S.J. 1999. Bridging Epistemologies: the Generative Dance between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *Organization Science* Vol 10, 4, 381–400.
- Crossan, M.M., Lane, H.W. and White, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review* Vol 24, 3, 522–537.
- Hager, P. & Butler J. 1994. Problem-based Learning and paradigms of assessment. In S.E. Chen, R.M. Cowdroy, A.J. Kingsland & M.J. Ostwald (Eds.) *Reflections on problem-based learning*. Australian PBL Network. Sydney.

- Järvinen, A. 1999. Facilitating Knowledge Processing in a Workplace Setting. In K. Forrester, N. Frost, D. Taylor & K. Ward (Eds.) *Researching Work and Learning*, 1st International Conference in Leeds, England, 10–12 September, Proceedings Book.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstuaalisuus. *Aikuiskasvatus* Vol. 20, 4, 316–324.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2001. Modelling Reflective and Contextual Learning at Work. *The Journal of Workplace Learning* Vol 13, 7/8, 282–289.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, J. & Seller, W. 1985. *Curriculum. Perspectives and Practice*. New York: Longman.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nuotio, P., Backman, H., Pernu, M.-L. & Sisättö, M. 2001. Matkailu-, ravitsemis-, ja talousalan koulutuksen arviointi. Arviointi 5/2001. Opetushallitus.
- Pettigrew, A.M. 1985. Contextual Research: A Natural Way to Link Theory and Practice. In A. Lawler, S. Morham, Ledjord & Cummins (Eds.) *Doing Research That is Useful for Theory and Practice*. San Francisco, 222–274.
- Poikela, E. 1998. Oppiminen, arviointi ja osaaminen. Julkaisussa A. Räisänen (toim.) *Hallitaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi*. Arviointi 2/1998. Opetushallitus, 35–46.
- Poikela, E. 2001. Ongelma-perustainen oppiminen yliopistossa. Julkaisussa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: University Press.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1997. Conceptions of learning and knowledge – impacts of the implementation of problem-based learning. *Zeitschrift für Hochschuldidaktik – Austrian Journal for Higher Education* 21, 1, 8–22.
- Raivola, R. 1997. Vaikuttavuustutkimuksen ulkoiset ja sisäiset determinantit. Julkaisussa R. Raivola, P. Valtonen ja M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys. Suomen Akatemian Koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Helsinki: Edita, 54–70.
- Raivola, R. 2000. *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Juva: WSOY.
- Revens, R. 1982. *The Origins and Growth of Action Learning*, Lund: Chartwell-Brat.
- Schön D.A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Taalas, M. 1995. Ammattitutkinto ammattitaidon näyttönä. Ammatillisten aikuistutkintojen kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 62. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Stephen S. Winter

TESTAAMINEN JA LAADUN KÄSITE YHDYSVALTAIN KOULUTUKSESSA

Muutama vuosi sitten eräs hollantilainen kollega sanoi minulle: “Yhdysvalloissa ei oikeastaan uskota laadukkaaseen opetukseen.” Hollannissa korkeatasoisimpana ja haastavimpana pidetty opinahjo on sikäläinen *gymnasium*, ja siksi kolleganikin yhdisti laatukoulun käsitteen nimenomaan eurooppalaisiin eliittioppikouluihin, joissa oppilaita valmennetaan yliopisto-opintoihin ja akateemisiin ammatteihin. Vaikka Saksan *Altsprächliches Gymnasium*, Ranskan *lycée*, Ison-Britannian *grammar school* ja Hollannin *gymnasium* ovatkin keskenään monessa suhteessa erilaisia, ne kaikki edustavat omassa kulttuurissaan edelleen arvostetuinta ja laadukkainta kouluopetusta. Kyse ei kuitenkaan ole aina ollut vain koulutuksen laadusta, sillä vielä melko hiljattain näihin oppilaitoksiin hyväksyttiin lähinnä korkeakoulututkinnon suorittaneiden professionaalien ja liikemieseliitin lapsia, joita koulut valmensivat tulevaa akateemista uraa tai valtion virkaa varten (Ringer 1979). Yhdysvalloissa tällaisen eliitin olemassaoloa ei ole koskaan tunnustettu, vaikka onkin selvää, että se on olemassa (Havighurst & Neugarten 1962, Ch. 1).

Ystäväni kommentti, jonka mukaan Yhdysvaltojen toisen asteen oppilaitoksissa ei tarjota laadukasta opetusta, on osittain oikeutettu, mikäli laadukkaan opetuksen katsotaan olevan yhtä kuin eurooppalaisissa eliittikouluissa tarjottava opetus. Amerikkalaisissa lukioissa (*high school*), jotka ovat hallinneet toisen asteen opetusta ainakin 100 vuotta, ei ole keskitytty ainoastaan akateemiselle uralle valmistavaan opetukseen, kuten eurooppalaisissa eliittioppikouluissa. Maassa on vielä jotakin “latinakouluja” (*Latin school*) muistona siirtokuntien

ensimmäisistä oppikouluista. Latinakouluissa opetetaan edelleen kreikkaa ja latinaa, ja niitä pidetään yleisesti maan vaativimpina oppilaitoksina. Myös yksityiset opistot (*academies*), joita perustettiin vuosina 1750–1840, tunnetaan korkeasta tasostaan. Arvostetut eliittikoulut eivät siis ole täysin vieras ilmiö Yhdysvalloissakaan, vaikka niiden osuus maan kaikista toisen asteen kouluista onkin vain pari prosenttia ja niiden oppilasmäärä on vieläkin pienempi (U.S. Census Bureau 2000, Table 282).

Samoihin aikoihin kun kävin tämän keskustelun hollantilaisen kollegani kanssa, myös monet vaikutusvaltaiset tahot Yhdysvalloissa asettivat koulujen laadun kyseenalaiseksi. Opetusministeri Bellin nimittämä työryhmä julkaisi vuonna 1983 raportin *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education 1983). Työryhmä toi esiin huolestuneisuutensa siitä, etteivät koulut enää vastanneet kansakunnan tarpeisiin. Varoitus kuultiin. Koska koulutus ei kuulu liittovaltion toimialaan, tilanteen korjaaminen oli kunkin 50 osavaltion omalla vastuulla. Useimmat niistä ovat asettaneet opetussuunnitelmien sisällölle eri oppiaineita koskevia standardeja ja kehittäneet osavaltionlaajuisia standardoituja kokeita selvittääkseen, onko tavoitteet saavutettu. Koulutuksen laatu on näin samastettu kokeiden läpäisyyn ja kykyyn arvioida tietoa kriittisesti akateemisessa opetuksessa.

Tässä artikkelissa käsitellään ongelmia, joita syntyy kun koulutuksen laatu rinnastetaan kokeiden läpäisyyn Yhdysvaltojen toisen asteen oppilaitoksissa.

Laadun käsitteitä toisen asteen koulutuksessa

Toisen asteen oppilaitoksilla on Yhdysvalloissa ollut kolme erillistä kehitysvaihetta: latinakoulu, opisto ja lukio. Puritaanit perustivat Bostonin ensimmäisen latinakoulun jo vuonna 1635, vain 15 vuotta sen jälkeen kun he olivat saapuneet Amerikkaan ja perustaneet siirtokunnan Massachusettsiin. Harvard College, nykyinen Harvardin yliopisto, perustettiin vain vuotta myöhemmin kouluttamaan nuoria miehiä papinvirkaan. Vuonna 1647 siirtokunnassa säädettiin laki, joka vaati jokaista vähintään sadan talouden yhdyskuntaa perustamaan latinakoulun (Cubberley 1919, 18). Opetusohjelma koostui enimmäkseen latinan ja kreikan kielistä ja siihen kuului myös matematiikkaa ja filosofiaa.

Ohjelman mallina oli silloinen englantilainen toisen asteen ja korkea-asteen koulutus, joka valmisti oppilaita papinvirkaan ja muihin korkeampaa koulutusta vaativiin ammatteihin (Tyack 1967, Ch. 1.5 & 1.6).

Uudisasukkaille oli erityisen tärkeää, että siirtokunnissa oli riittävästi pappeja. Uudisasukkaat elivät kaukana alkuperäisestä kotimaastaan intiaanien naapureina ja pelkäsivät, että ”villien” tavat saisivat heidätkin taantumaan alkukantaiselle tasolle. Syvästi jumalaapelkäävinä he uskoivat pappiensa harteille sekä sielunsa pelastamisen että sivistyneiden elämäntapojen säilyttämisen. Koska kouluilla oli tässä keskeinen tehtävä, papit toimivat usein myös opettajina tai yhteisön koulujen johtajina (Cremin 1970, 176–177; Tyack 1967, Ch. 1).

Massachusetts Bayn siirtokunnan latinakouluja koskeva lainsäädäntö toimi mallina muille siirtokunnille. Latinakouluja perustettiin myös muualla Amerikassa sijaitseviin kaupunkeihin, sillä muihin uskonlahkoihin kuuluneet brittiläiset tai muista Euroopan maista tulleet siirtolaiset tahtoivat yhtä lailla saada keskuuteensa riittävän määrän oppineita uskonmiehiä. Noin vuoteen 1750 asti latinakoulut olivat ainoita julkisin varoin ylläpidettyjä toisen asteen oppilaitoksia (Cremin 1970, 182–183).

Toisen asteen koulutuksen seuraavasta vaiheesta saadaan kiittää Benjamin Franklinia. Hän perusti ystäviensä kanssa Philadelphiaan opiston, joka tarjosi käytännönläheistä opetusta kaupungin kasvavan, varakkaan kauppiaskunnan tarpeisiin. Latinakoulujen oppiaineiden lisäksi opistoissa opetettiin kaupankäynnin edistämiseksi tarvittavia taitoja, kuten vieraita kieliä, kirjanpitoa, astronomiaa, navigointia ja matematiikkaa (Tyack 1967, Ch. 3). Ennen opistojen perustamista näitä taitoja oli ollut mahdollista opiskella vain yksityisesti.

Opistot levisivät nopeasti siirtokunnasta toiseen. Niissä keskityttiin käytännöllisiin aineisiin, ja niiden johtokunnat koostuivat yksityisistä kansalaisista. Opistot tarjosivat opetusta sekä miehille että naisille. Jotkin niistä oli kuitenkin tarkoitettu ainoastaan naisille, ja niissä opetettiin kotitaloutta ja taideaineita. Suurin osa opistoista lopetti latinakoulun aineiden opettamisen ja laajensi vastaavasti käytännön aineiden valikoimaa. Englannin kielestä tuli yleinen oppiaine, ja se oli myös opetuskieli. Opiskelu oli edelleen oppilaille maksullista mutta opistojen johtoryhmät, joihin kuului yhteisön varakkaita jäseniä, auttoivat varsin yleisesti opetuskulujen kattamisessa ja myönsivät oppilaille apurahoja. Pohjois-Amerikan vapaussodan alkamisvuoden 1775 ja vuoden 1840

välisenä aikana opistojen lukumäärä kohosi 6 000:een, kun taas latinakoulut hävisivät miltei kokonaan (Cubberley 1919, 192).

Opistojen määrä kasvoi nopeasti samaan aikaan, kun väestönkasvu Yhdysvalloissa kiihtyi ja maa laajeni länteen päin. Syntyi uusia koulutusta arvostavia yhteisöjä. Niihin perustettiin julkisen hallinnon alaisia kouluja, jotka kuitenkin toimivat vanhemmilta kerättyjen maksujen turvin. Noin vuodesta 1830 lähtien kansalaisilta kerätyt verot alkoivat vähitellen korvata vanhemmilta perityt maksut (Cubberley 1919, Ch. 5).

Suurten yhteisöjen toisen asteen oppilaitoksista käytettiin nimeä *high school* (lukio), ja niiden opetusohjelmat laadittiin opistojen opetusohjelmien pohjalta. Nämä uudet koulut tarjosivat oppilailleen opetusta niin käytännön taidoissa kuin teoreettisissa oppiaineissakin. Ne palvelivat alusta asti myös sitä kansanosaa, joka ei välttämättä jatkanut korkeampiin opinahjoihin ja korkeakoulutusta vaativiin ammatteihin. Silti lukiot olivat yhä eliittikouluja, sillä koulunkäynti oli mahdollista ainoastaan niille nuorille, joiden vanhemmilla oli varaa kouluttaa heitä. Useimmat lukioikäiset kävivät töissä, koska heidän palkkansa oli perheelle välttämätön tulolähde. Vuonna 1900 ainoastaan 6,8 prosenttia ikäluokasta kävi lukion loppuun; toisen maailmansodan alkuun mennessä lukion suorittaneiden osuus oli vähitellen kohonnut 50 prosenttiin (U.S. Bureau of the Census 1960).

Vuoden 1945 jälkeen tilanne kuitenkin muuttui nopeasti. Nuorille ammatitaidottomille työntekijöille ei ollut enää tarjolla töitä, lakisääteistä työntekijän alaikärajaa nostettiin useimmissa osavaltioissa, ja lukion päästötodistusta vaille jääneiden mahdollisuudet työllistyä pysyvästi heikkenivät olennaisesti. Ennen vuotta 1945 vain pieni osa lukion oppilaista aikoi suuntautua jatko-opintoihin ja useimmat opiskelivat käytännön taitoja. Vuoden 1945 jälkeen korkeakouluopinnoista tuli kuitenkin päätavoite. Lukioiden oppilasmäärä nousi nopeasti noin 90 prosenttiin ikäluokasta, vaikka kaikki eivät saattaneetkaan opintojaan päätökseen, ja yli puolet valmistautui korkeakouluopintoihin (U.S. Census Bureau 2000, Table 295). Viime vuosina noin 85 prosenttia ikäluokasta on saanut lukion päästötodistuksen (National Education Goals Panel 1996, 38).

Jatko-opintoihin valmentautuminen on aina ollut tärkeää peruskoulutusjärjestelmään kuuluville lukioille, mutta niillä on ollut muitakin tavoitteita. Koulut eivät olleet laaja-alaisia vain siinä mielessä, että ne tarjosivat ilmaisen

koulutuksen kaikille nuorille. Niiden tarkoituksena oli myös tarjota jokaiselle opiskelijalle opinto-ohjelma, joka parhaiten sopi hänen lahjoihinsa ja tavoitteisiinsa. Järjestelmä pystyttiin toteuttamaan demokraattisesti ja tehokkaasti vain jos opetustarjonta vastasi opiskelijoiden kykyjä ja pyrkimyksiä. Vastavuus voitiin saavuttaa psykologisilla testeillä ja opinto-ohjauksella.

Koulujen toinen tärkeä tavoite on ollut "amerikkalaistaa" Yhdysvaltain monikulttuurisen yhteiskunnan lapset, jotka edustavat yli sataa eri kansallisuutta ja etnistä vähemmistöryhmää (Tyack 1967, Ch. 7). Monet lapsista ovat kotoisin maista, joiden hallintojärjestelmä on ollut autokraattinen ja joissa etnisiin vähemmistöihin kohdistuva vihamielisyys on ollut arkipäivää vuosisatojen ajan. Niinpä kouluja rohkaistiin opettamaan lapsille suvaitsevaisen, demokraattisen ja monikulttuurisen yhteiskunnan edellyttämiä vuorovaikutustaitoja. Koulutuksen laatua ei määritellyt ainoastaan vaativa, korkea-asteen opintoja varten valmistava opetussuunnitelma, vaan yhtä lailla myös kasvatusohjelma, joka pyrki auttamaan oppilaita hyödyntämään kykyjään parhaalla mahdollisella tavalla ja toimimaan aktiivisesti Yhdysvaltain demokraattisessa yhteiskunnassa. Tämän käsityksen mukaan laadukas koulu tarjoaa sekä korkea-asteen opintoihin valmistavaa koulutusta että käytännön työssä tarvittavien taitojen opetusta sellaisissa olosuhteissa, joissa jokainen oppilas voi löytää omaan persoonallisuuteensa parhaiten sopivan koulutusohjelman. Lisäksi tämä merkitsee sitä, että koulujen tulee ottaa tehtäväkseen edistää oppilaiden elinikäistä sosiaalista kehitystä monikulttuurisessa demokraattisessa valtiossa (Krug 1960, Ch. 4). Kaikki nämä käsitykset laadusta ovat osa akkreditointiprosessia, jonka toisen asteen oppilaitokset ovat kehittäneet ylläpitääkseen jonkinlaista yhdenmukaisuutta lähes 20 000 itsenäisen lukion keskuudessa (New England Association of Schools and Colleges 1993). Tällainen käsitys koulutuksesta on tietenkin sopusoinnussa pragmaattisen filosofian kanssa, joka on yksi amerikkalaisen eetoksen kulmakivistä. Tunnetut amerikkalaiset filosofit kuten John Dewey, Oliver Wendell Holmes, William James ja Charles Sanders Peirce hylkäsivät käsitykset perimmäisen totuuden olemassaolosta ja esittivät sen sijaan, että totuus tulee esiin kun ajatukset ovat vuorovaikutuksessa esteettömässä ympäristössä (Menand 2001). Useimmissa Euroopan maissa laadukoulutuksen juuret ovat intellektuaalisuuden perinteessä, joka tekee eron akateemista koulutusta edellyttävien ammattien ja ruumiillisen työn välillä. Sen sijaan Yhdysvalloissa toisen asteen oppilaitokset käyttivät laadun kriteereinä nyky-yhteiskunnan edel-

lyttämien intellektuaalisten taitojen oppimista, käytännön taitojen kehittämistä sekä sellaisten asenteiden omaksumista, joita kansalaiset tarvitsevat Amerikan demokraattisessa yhteiskunnassa.

Testit osana koulutusta

Löyhästi määritelty laadun käsite asettaa suuria vaatimuksia korkeakoulutusta antaville oppilaitoksille. Nykyään collegeja ja yliopistoja on yhteensä noin 4000, ja niillä kaikilla on itsenäinen hallinto aivan kuten kouluillakin. Korkeakoulut ovat kehittäneet omat laatustandardinsa ja pääsyvaatimuksensa opiskelijoiden hyväksymistä varten, ja nämä vaatimukset on taas pyritty sovittamaan yhteen lukioiden laajempien oppimistavoitteiden kanssa ottaen huomioon lukiokohdattaiset erot.

Noin sata vuotta sitten osa yliopistoista yhdisti voimansa kehittääkseen yhtenäisen pääsykokeen collegeihin pyrkijöille. Sen tarkoituksena oli tarjota vertailukelpoista tietoa siitä, mitä lukionsa päättäneet opiskelijat todella osasivat (Knight 1952). Alussa kokeen suorittamista vaatineita yliopistoja oli vain muutama. Niiden määrä kasvoi hiljalleen toiseen maailmansotaan asti, kunnes miljoonat asepalveluksesta vapautuneet veteraanit alkoivat pyrkiä korkeakouluihin sotaveteraanien oikeuksia koskevan asetuksen innoittamina. Testeihin osallistuminen on kaikilla korkeakouluihin hakevilla ollut päällimmäisenä mielessä, ja he ovat viime vuosina osallistuneet miljooniin tietoja, taitoja ja soveltuvuutta mittaaviin kokeisiin. Näin testeistä on tullut yksi koulutuksen ”laadun” mittareista edellä mainituista näkökohdista riippumatta.

Korkeakoulujen pääsykokeet ovat kuitenkin vain pieni osa testaamisen ympärille syntynyttä teollisuutta, sillä peruskoululaisilla teetetään vuosittain satamäärin muita standardoituja testejä eri tarkoituksia varten. Testejä käytetään niin oppimisvalmiuksien mittaamisessa kuin ammatinvalinnan ohjauksessakin. Lukuaineissa testeillä mitataan oppilaiden tietoja ja edistymistä, taitoaineissa vastaavasti kädentaitojen hallintaa.

Ensimmäisen maailmansodan aikana armeijaan valittiin alokkaita standardoitujen psykologisten testien perusteella. Testien osoittauduttua hyödyllisiksi niitä alettiin soveltaa koulujen käyttöön (Anastasi 1988, Ch.1; Cronbach

1990, Ch.1). Psykologiset testit auttoivat opettajia ohjaamaan oppilaat niille kurseille, joilla heillä oli parhaat mahdollisuudet menestyä. Tämän ansiosta koulut saavuttivat kaksi päämäärää: jokainen oppilas sai tilaisuuden kehittää kykyjään mahdollisimman pitkälle, ja opetus tehostui, kun luokat koostuivat samantasoisista oppilaista (Holmes 1922). Standardoidut testit otettiin kouluissa käyttöön 1920-luvun alkupuolella, ja jo muutaman vuoden kuluttua järjestettiin vuosittain miljoonia testejä. Alalle syntyi lukuisia uusia yrityksiä, jotka pyrkivät hyödyntämään kasvavia testausmarkkinoita sekä parantamaan testien laatua. Noista ajoista sekä testien määrä että valikoima ovat kasvaneet. Arvioiden mukaan kouluissa järjestetään nykyään satoja miljoonia testejä ja testausalalla liikkuu miljardeja dollareita. Testejä käytetään moniin tarkoituksiin: niillä verrataan oppilaiden edistymistä useissa eri oppiaineissa sekä vertaillaan eri kouluja ja osavaltioita keskenään. Testeillä mitataan myös oppilaiden soveltuvuutta jatkokoulutukseen sekä arvioidaan heidän sosiaalisia taitojaan ja valmiuksiaan erilaisiin oppimiskokemuksiin. Enää on tuskin yhtäkään henkisiä taitoja edellyttävää koulutuksen aluetta, jonka mittaamiseen ei olisi kehitetty omaa standardoitua psykologista testiään (ks. Buros 1970; Sweetland & Keyser 1986).

Toisen maailmansodan jälkeisistä suurista ikäluokista lähtien kouluikäisiä on vuosittain ollut 50–60 miljoonaa. Siksi suurin osa kokeista on laadittu niin, että niihin vastaaminen on yksinkertaista ja ne voidaan tarkastaa helposti ja nopeasti. Kokeita on kehitetty yhä helpommin korjattaviksi, ja nykyisin pisteet useimmiten lasketaankin koneellisesti. Kiireiset opettajat ovat huomanneet, kuinka helppoa monivalintakokeiden korjaaminen on, ja he laativat myös omat kurssikokeensa saman mallin mukaan. Oppikirjojen valmistajat ovat tukenet kehitystä painamalla opettajanoppaisiin valmiita kokeita, joiden tarkastaminen käy helposti. Standardoitujen kokeiden käyttöönotto on siis vaikuttanut opetukseen ja oppilaiden arviointiin paljon alkuperäistä ideaa kauaskantoisemmin. Tarkoituksenahan oli ensisijaisesti ollut tarjota oppilaille heidän kykyjään vastaavaa opetusta ja näin parantaa koulujen tehokkuutta.

Standardoitujen psykologisten testien ja monivalintakokeiden vaikutus ei ole jäänyt huomaamatta. Arvostelijat ovat tuoneet esille monia tämänkaltaiseen testaamiseen liittyviä ongelmia: kertakokeiden erehtymättömyyteen luotetaan enemmän kuin jatkuvaan arviointiin ja ihmistä yritetään kuvata pelkällä paperinpalalla. Arvostelijat ovat myös epäilleet, että monivalintakokeilla ei

edes voida mitata niitä ominaisuuksia, jotka ovat tärkeitä opetuksen ja oppimisen tavoitteiden kannalta (Hoffmann 1964; Owen 1985; Reynolds & Brown 1984). Kritiikki ei ole kuitenkaan sanottavasti heikentänyt standardoitujen testien ja monivalintakokeiden asemaa, vaan niiden käyttö on levinnyt yhä laajemmalle. Testeihin ja oppikirjojen opettajanoppaisiin on liitetty varoituksia, joiden mukaan testien käyttäjien tulee tiedostaa niiden rajallisuus ja tulkitta niitä oikein. Oletuksena on, että tämä havahduttaa käyttäjät huomaamaan testien puutteet.

Laadun varmistaminen standardien ja testaamisen avulla

Uudistusvaatimukset käynnistäneen *A Nation at Risk* -raportin selvänä lähtökohtana oli, että koulutuksen tuli vastata käytännön tarpeisiin. Keskeinen ajatus esitettiin sotaisin sanakääntein: koulutus oli tärkein ase maailmanlaajuudessa taloudellisessa kilpailussa ja koulutuksen laatua oli parannettava, mikäli Yhdysvallat mieli pysyä tuossa kilpailussa ykköstilalla. Koska uusi talous vaatii työntekijöiltä uudenlaisia taitoja, ovat myös koulujen käytännönläheiset oppiaineet muuttuneet. Käytännön ammatteihin valmistavien aineiden tilalle ovat tulleet oppiaineet, jotka ennen miellettiin eliitin koulutukseen kuuluviksi. Jos Yhdysvallat halusi menestyä kansainvälisessä kilpailussa, koulujen oli varmistettava, että työvoima ylittäisi parempiin suorituksiin lukuaineissa. Näihin *A Nation at Risk* -raportin johtopäätöksiin yhtyivät kymmenet muut raportit, joiden laatijat edustivat erilaisia kansallisia tai yksittäisten osavaltioiden sisällä toimivia järjestöjä. Vaikka raportit erosivatkin toisistaan yksityiskohtaisilta suosituksiltaan, oltiin niissä yleisesti yhtä mieltä siitä, että taito- ja taideaineiden sijasta koulujen tulisi käyttää enemmän aikaa "akateemisten" aineiden opettamiseen ja asettaa niille tiukempia vaatimuksia.

Tarve uudistusten tekemiseen tiedostettiin. Vuonna 1989 järjestettiin koulutusta käsitellyt konferenssi, jonka puheenjohtajina toimivat Yhdysvaltojen silloinen presidentti George W. H. Bush ja Arkansasin silloinen kuvernööri William Clinton. Konferenssiin osallistuivat kaikkien 50 osavaltion kuvernöörit. Yhdessä he laativat kouluille kuusi yleistavoitetta, joihin Yhdysvaltain kongressi lisäsi vielä kaksi tavoitetta ennen kuin hyväksyi ohjelman toteuttamista

koskevan lain. Yhdeksi tavoitteeksi asetettiin opetuksen tason nostaminen niin, että se kestäisi kansainvälisen vertailun.

Suoritettuaan 4., 8. ja 12. luokan oppimäärän oppilaat ovat saavuttaneet vaaditun tason tärkeissä kouluaineissa, joita ovat englanti, matematiikka, fysiikka ja kemia, maantieto, vieraat kielet, historia ja yhteiskuntaoppi, taloustieto ja taideaineet. Jokaisen amerikkalaisen koulun tulee varmistaa oppilaidensa kyky käyttää tietojaan niin, että he voivat toimia vastuullisina kansalaisina, ovat valmiita syventämään oppimaansa ja työskentelemään tuottavasti osana kansakunnan nykyaikaista talouselämää. (National Education Goals Panel 1996.)

Päätösvalta kouluasioissa kuuluu 50 osavaltiolle, joiden viranomaiset ovat siirtäneet sitä edelleen paikallisille päättäjille. Liittovaltion hallitus on kyllä tarjonnut ohjeita ja taloudellista tukea, mutta osavaltioiden on itse täytynyt ottaa käyttöön erilaisia toimintamalleja valtakunnallisten suositusten toteuttamiseksi käytännössä. Vain kahdessa osavaltiossa ei koko osavaltion kattavissa uudistuksissa ole tähän mennessä päästy tavoitteeseen: Montanassa ja Utahissa tavoitteiden saavuttaminen on edelleen paikallisten viranomaisten vastuulla.

Ennen kuin kansainvälisiä standardeja voidaan lähteä tavoittelemaan, ne täytyy tietenkin määritellä. Yhdysvaltain opetusministeriö on tukenut kansallisten tiedeyhteisöjen käynnistämää selvityksiä, joilla on pyritty määrittämään useiden akateemisten alojen standardit. Vastaavia toimikuntia on perustettu myös useimpiin osavaltioihin, jotka pyrkivät näin luomaan standardeja omien koulujensa käyttöön, ja monet paikallisetkin kouluviranomaiset ovat jo alkaneet laatia omia standardejaan (National Education Goals Panel 1996, 3).

Standardoidut kokeet ovat kuuluneet kouluopetukseen jo yli 80 vuotta ja viimeksi kuluneiden 50 vuoden aikana niistä on tullut vakiintunut arviointimenetelmä. Näin ollen poliittinen johto katsoi, että koejärjestelmän uudistaminen oli luonteva ratkaisu pyrittäessä koulutuksen laadun parantamiseen. Vuonna 1997 presidentti William Clinton esitti lakisäateisessä liittovaltion tilaa käsittelevässä puheessaan Yhdysvaltain kongressille vapaaehtoisen valtakunnallisen kokeen (Voluntary National Test, VNT) järjestämistä neljäsluokkalaisille lukemisessa ja kahdeksaluokkalaisille matematiikassa. Kokeiden tarkoituksena oli tukea koulutuksen tason yleistä kehittämistä. Presidentti George W. Bush on vastaavasti koulutuspoliittisessa ohjelmassaan ehdottanut, että lukemisen ja matematiikan kokeita järjestettäisiin jokaisella luokka-asteella.

Kokeiden käyttäminen koulutuksen laadun arvioinnin pääasiallisena mittarina tuo mukanaan poliitikkojen toivomaa yksinkertaisuutta ja samalla korostaa sitä keskeistä asemaa, joka standardoiduilla kokeilla on jo pitkään ollut amerikkalaisissa kouluissa.

Osavaltion laajuiset kokeet herättävät kuitenkin monia kysymyksiä. Erilaiset hallinnolliset ongelmat vaikeuttavat testitulosten rinnastamista koulutuksen laatuun. Esimerkiksi 45 osavaltiota on ottanut käyttöön osavaltion kattavat arviointimenetelmät, mutta vain puolet niistä on tähän mennessä sovittanut ne yhteen omien standardiensa kanssa (National Education Goals Panel 1996, 10–11). Uusia kokeita olisikin laadittava. Useimmat osavaltiot eivät myöskään halua rangaista oppilaita, vaikka nämä eivät suoriutuisi kokeista. Vain kolmessa osavaltiossa paikallisten viranomaisten edellytetään valvovan oppilaiden siirtymistä seuraavalle luokalle ja huolehtivan siitä, että kaikki luokalta päässeet ovat saavuttaneet osavaltion asettamat standardit. Alle puolet osavaltioista edellyttävät, että oppilaan on läpäistävä koe saadakseen tutkintotodistuksen, ja vain yhdeksässä osavaltiossa oppilaiden on suoritettava kokeet kaikissa neljässä perusoppiaineessa (englanti/kielet, matematiikka, luonnontieteet ja yhteiskuntaoppi) saadakseen lukion päästötodistuksen. Kehityksen suunta on kuitenkin selvä: osavaltiot suhtautuvat tutkintovaatimuksiin koko ajan myönteisemmin (National Education Goals Panel 1996, 17).

Amerikkalaisen yhteiskunnan monimuotoisuus ja paikallishallinnon vastuulla oleva koulujen valvonta aiheuttavat puolestaan toisentyypisiä ongelmia. On vaikeaa määritellä, kuka on vastuussa oppilaan epäonnistumisesta: opintonsa laiminlyövä oppilas itse vai ko puutteellista opetusta järjestävä koulu. Hajautetun hallintojärjestelmän ja kouluille myönnettävien tukien epäyhtenäisyyden johdosta voi koulujen opetusohjelmien ja opetuksen tasossa olla hyvinkin suuria eroja. Koulujen laatutason paikkakuntaakohtaista vaihtelua lisäävät vielä merkittävät erot oppilaskuntien demografisessa rakenteessa, mikä johtuu amerikkalaisen väestön erilaisista etnisistä, kulttuurisista ja sosioekonomisista taustoista. Ongelmia aiheuttaa myös kansallinen lainsäädäntö, jonka mukaan erityisopetusta tulee tasa-arvoisuuden nimissä järjestää kaikille sitä tarvitseville. Myös erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opintomenestys otetaan huomioon koulujen laatutason määrittelyssä, mikä luonnollisesti vaikuttaa tuloksiin (National Education Goals Panel 1996, 19).

Runsaan kymmenen viime vuoden aikana yleistyneet pyrkimykset osavaltioiden sisäisten opetussuunnitelmien ja standardoitujen arvostelujärjestelmien luomiseksi näyttävät osoittavan, että kollegani väite "Yhdysvalloissa ei uskota laadukkaaseen opetukseen" halutaan kumota. Opetuksen laatua pyritään Yhdysvalloissa koko ajan parantamaan, ja oppilaiden testeissä menestymistä käytetään laadun mittarina. Testaaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvä ja yksinkertainen ratkaisu laadun mittaamisen ongelmaan, sillä testit eivät suinkaan aina ole valideja, oikeudenmukaisia, saati poliittisesti hyväksyttäviä. Laadun mittaaminen testein tuntuukin olevan liian lähellä vanhan mantereen perinteitä ja eliittikouluja, joissa opetetaan vain kansakunnan kermaa. Samalla laadun perustaminen testituloksiin on kaukana siitä alkuperäisestä ajatuksesta, jonka pohjalta koko kansakunnan tarpeet huomioon ottava amerikkalainen lukiojärjestelmä aikanaan syntyi.

Lähteet

- Anastasi, A. 1988. *Psychological Testing*, (6th Ed). New York: Macmillan Publishing Company.
- Buros, Os.K. 1970. *Personality Tests and Reviews*. Highland Park, New Jersey: Gryphon Press
- Cremin, L.A. 1970. *American Education, The Colonial Experience, 1607–1783*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Cronbach, L.J. 1990. *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper Collins Publishers, Incorporated.
- Cubberley, E.P. 1919. *Public Education in the United States*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Danziger, K. 1990. *Constructing the Subject*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Excerpts from Bush Statement Announcing Start of His Education Initiative 2001, (Jan.24) A-14. New York Times A-14
- Havighurst, R. J. & Neugarten, B.C. 1962. *Society and Education* (2nd Ed.). Boston: Allyn & Bacon, Incorporated.
- Hoffmann, B. 1964. *The Tyranny of Testing*. New York: Collier Books.
- Holmes, H.W. 1922. *Intelligence Tests and Individual Progress in School Work*. Teoksessa G.M. Whipple (Ed.) *Intelligence Tests and Their Uses*, Twenty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company.

- Knight, E.W. 1952. *Fifty Years of American Education 1900–1950*. New York The Ronald Press Company.
- Krug, E. A. 1960. *The Secondary School Curriculum*. New York: Harper & Brothers, Publishers.
- Menand, L. 2001. *The Metaphysical Club*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- National Commission on Excellence in Education 1983. *A Nation At Risk*. Washington, D.C., Superintendent of Documents, U. S. Government Printing Office.
- National Education Goals Panel 1996. *The National Education Goals Report, Building a Nation of Learners, 1996*. Washington, D.C., Superintendent of Documents, U. S. Government Printing Office.
- New England Association of Schools and Colleges 1993. *Accreditation Handbook, Commission on Secondary Schools*. Winchester, Massachusetts: Author.
- Owen, D. 1985. *None of the Above*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Reynolds, C.R. & Brown, R.T. (Eds.) 1984. *Perspectives on Bias in Mental Testing*. New York: Plenum Press.
- Ringer, F.K. 1979. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington and London, Indiana University Press.
- Sweetland, R.C. & Keyser, D.J. (Eds.) 1986. *Tests, (2nd Ed)*. Kansas City: Test Corporation of America.
- Tyack, D.A. 1967. *Turning Points in American Educational History*. Waltham, Massachusetts: Blaisdell Publishing Co.
- U. S. Bureau of the Census 1960. *Historical Statistics of the United States, Colonial Times to 1957*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- U. S. Census Bureau 2000. *Statistical Abstracts of the United States, 2000 (120th Ed)*. Washington, D. C.

Reijo Laukkanen

EVALUAATIO HALLINNAN VÄLINEENÄ

Hallinnan ja johtamisen ideologia

Yhteiskunnan kaikkia ilmiöitä ei tarvitse säädellä ja hallinnoida, mutta kaikkea pitäisi hallita, myös tuntematonta tulevaisuutta. Hallintaa tarvitaan kansainvälisessä taloudellisessa ja turvallisuuspoliittisessa viitekehyksessä, kansallisessa ja paikallisessa toiminnassa sekä jokaisen ihmisen elämässä. Julkishallinnon näkökulmasta hallinta edellyttää perussääntelyä ja sen varmistamista, että paikallisella tasolla tapahtuu itsekontrollia ja että toiminta perustuu vahvaan ammatitaitoon ja on eettisestikin kestävällä pohjalla. Kun valtio lisää julkispalvelujen tuottajien päätäntävaltaa, niiden tarkkaa kontrollia ei tarvita, mutta siitä huolimatta halutaan varmistua siitä, että tuottajat tuottavat, mitä oli tarkoitus. Pidetään siis tärkeänä, että myös poliittisella tasolla on käsitys, mitä tapahtuu, mikä tyydyttää ja mitä voitaisiin saada aikaan. Tästä syystä evaluaatio on saanut hallintojärjestelmissä vahvan roolin. Seuraavassa tarkastelussa jätän kokonaan pois hallinnan kansainvälisen näkökulman, ja keskityn lähinnä koulutusjärjestelmän keskushallinnon näkökulmaan.

Hallinnan filosofia korostaa, että julkishallinnossa omaksutaan uudenlainen toimintailmasto, jossa kansalaisten asemaa aktiivisina toimijoina vahvistetaan. Samalla edelleen tunnustetaan, että julkisen vallan tehtävänä on vastata tarvittavista suurista irtiotosta ja huolehtia yhteiskunnassa oppimisen katalysoinnista ja ohjaamisesta. Vaikka hallituksen rooli tässä muuttuu yhä enemmän strategiseksi, sille kuuluu myös julkisen edun mukainen toimintaan pakot-

taminen ja vastuun ottamiseen ohjaaminen. (Paquet 2001, 206–207; myös Tiihonen 2000.) Julkinen etu on, että kaikkien ihmisten oppimista lisätään.

Hallinnassa Tarschys (2001, 37–38) erottaa toisistaan vahvan ja kevyen ohjauksen. Ensiksi mainittu on tyypillistä sotilasorganisaatioille, totalitaarisille yhteiskunnille, tayloristisille tuotantolaitoksille ja tieteelliselle liikkeenjohdolle. Monia sen periaatteita on omaksuttu uustayloristiseen New Public Management (NPM) periaatteiden mukaan toimivaan julkishallintoon, joka jäljittelee yksityissektorin toimintamalleja. Tällaisessa johtamisessa on keskeistä taloudellinen informaatio, kaiken tuotetun evaluaatio kustannusten pohjalta, ihmisten käyttäytymisen tarkkailu sekä palkkioiden ja yllykkeiden aktiivinen käyttäminen. Näissä lähestymistavoissa yhdistyy vahva tavoiteorientaatio skeptiseen näkemykseen ihmisten toiminnasta. Kevyt johtaminen puolestaan perustuu vähempään ihmisten epäilyyn ja sitä luonnehtii ajatus, että organisaatiot pystyvät asettamaan tavoitteensa ja suuntaamaan toimintaansa hankkimansa empiirisen kokemuksen kautta. Luotetaan luovuuteen ja ihmisten omaan haluun osallistua yhteisiin hankkeisiin.

Puhtaasti toteutettuna kumpikin näistä johtamistavoista kohtaa vastustusta. Tiukkaa johtamista arvostellaan byrokratiasta ja yliohtauksesta, kevyttä puolestaan sinisilmäisyyden, välinpitämättömyyden, tuhlauksen ja korruption riskeistä. Kumpi tahansa niistä hallitsee, esitetään vaatimuksia heilurin asemasta. Pyritään siis löytämään tasapainoa.

Isoon-Britanniaan NPM-periaatteet omaksuttiin suoraan Yhdysvaltain yritysmaailmasta, jossa sen tarkoituksena 1980-luvulla oli vahvistaa yritysten demokraattista kontrollia (Sabel 2001, 126–127, 133). Näin siis myös yksityiseltä sektorilta julkiselle kopioidun johtamismallin ideologiana oli vahvistaa ihmisten kontrollia julkishallinnosta. Strategian ja tavoitteiden valinta piti erottaa niiden toimeenpanosta. Strategioiden valinnan katsottiin kuuluvan poliittista vastuuta omaaville ja toimeenpanon virkamieskunnalle. Mitä kapeampia toimeksiantoja voitiin antaa sitä paremmin katsottiin voitavan kontrolloida tavoitteiden saavuttamista. Tällöin voitiin myös vähentää keskijohtoa, sillä sitä ei enää tarvittu työtehtävien tulkitsemiseen. Keskeiseksi onnistumisen mittariksi tuli asiakkaiden tyytyväisyys. Suorituskyvyn evaluaatio muodostui samalla tärkeäksi. Tehtävien täsmentäminen teki myös aikaisempaa helpommaksi hankkia palveluja yksityissektorilta.

Tulosjohtamisen ongelmallisuus

Tällaisen poliittisen toimintakentän luominen edellytti myös selkeyttä tilivelvollisuussuhteissa. Normaalina on, että työstä operationaalisesti vastuullinen on tilivelvollinen toimeksiantajalleen. Hallinto-organisaatiossa se tarkoittaa, että alemmalla hallintotasolla oleva tulossopimuksen tulostavoitteisiin sitoutuva on tilivelvollinen tulossopimuksen tehneelle organisaatiossa ylemmällä tasolla olevalle. Alettiin käyttää tulosjohtamista, jossa ministeriön johto asettaa tulostavoitteet komennossaan olevalle virkamieskunnalle ja jossa virkamieskunta sen jälkeen toimii saman periaatteen mukaan vastuussaan olevan paikallistason kanssa. Perusideana olisi siis, että tulostavoitteiden yksityiskohtaisuuden taso täsmentyisi sitä mukaa, mitä alemmalla tasolla organisaatiossa ollaan ja että eri tasojen tavoitteet muodostaisivat hierarkkisesti kohoavan järjestelmän.

Sabelin (2001, 128–129) mukaan Britannian kokemukset ovat kuitenkin osoittaneet, että strategiaa ja sen toteutusta on mahdotonta irrottaa toisistaan. Tulosjohtamisen päämies–agentti-asetelma ei ole toiminut toivotulla tavalla. Myös käskyjen toimeenpanijat niin julkisella kuin yksityiselläkin sektorilla oppivat, mihin olisi syytä pyrkiä. Samoin kansalaisilla on käsityksiä siitä, mitä tulisi saada aikaan. Britanniassa se ilmeni tyytymättömyytenä harjoitettuun politiikkaan. Siihen vaadittiin muutoksia, sillä ”häntä alkoi heiluttaa koiraa”, kuten ilmiötä haluttiin kutsua lehdistössä. Tällöin ministerit saattoivat vetäytyä ”kykenemättömien” virkamiestensä taakse, jolloin poliittinen tilivelvollisuus jäi toteutumatta. Toimeksiantojen kapeus johti myös yleiseen hämmennykseen hallituksen politiikan kokonaisuudesta. Paikallistasolle oli palveluiden ulkoistamisella luotu kirjava toimijoiden joukko, jolloin yritys koordinoituun politiikkaan edellytti runsaasti paikallisia neuvotteluja. Vastaava ongelma havaittiin koko hallituksen tasolla, mitä sittemmin lähdettiin korjaamaan antamalla pääministerin kanslialle velvoite poikkihallinnollisten hankkeiden suunnitteluun, ohjaukseen ja evaluaatioon.

Vastaavanlaisia kokemuksia ei ole kirjattu meiltä opetustoimessa, mikä johtuu varmaankin siitä, ettei tulosjohtamista ole ulotettu keskushallinnosta alas päin, vaan tulosjohtaminen tapahtuu omina kokonaisuuksinaan erikseen keskushallinnossa ja paikallishallinnossa. Asian ongelmallisuudesta paikallishallinnossa antaa kuitenkin kuvaa se, etteivät luottamushenkilöt välttämättä halua tyytyä vain yleisten tavoitteiden asettamiseen, vaan haluavat puuttua myös

toiminnan yksityiskohtiin. Näin näyttäisi Möttösen (1997) mukaan olevan sosiaalitoimen alalla.

Englannissa kiistelyn kohteena ovat kansallisesti julkistettavat koulusaavutus-testit, joilla kontrolloidaan koulujen tuloksia ja ohjataan tietynlaisiin suorituksiin. Erityisesti Britanniassa on käynnistynyt samalla laajaa keskustelua tutkijoiden piirissä tällaisen menettelyn oikeutuksesta ja merkityksestä opetuksen kehittämiselle. Samalla näiden kriitikkojen tulilinjalle on joutunut tehokkaan koulutuksen tutkimusorientaatio, jonka on katsottu luovan viranomaisille stereotypioita niiden nyt harjoittaman yksipuolisen mittauksen hyödyllisyydestä (Slee, Weiner & Tomlinson 1998). Myös Suomessa keskushallinnon tekemä evaluaatiotyö on saanut mittavan laajuuden, mutta sen oikeutusta ei ole asetettu kyseenalaiseksi. Toimintaperiaatteet ovat kuitenkin toiset kuin Brittein saarilla. Meillä koulukohtaisen tiedon julkistamista ei ole sallittu, kuten ei myöskään esimerkiksi Tanskassa. Meillä ei myöskään ole koulujen tarkastuksia, millä on vahva asema Britanniassa.

Kuitenkin korkeakoulujen tulosjohtamiskulttuuri on herättänyt monia kriittisiä kommentteja. Esimerkiksi Virtanen (2001) peräänkuuluttaa tieteestä itseltään lähtevän koulutuksen ja tutkimuksen arvon tunnustamista. Sitä ei voida riittävästi varmistaa, jos rahoitus on suunnattu vain joihinkin käyttötarkoituksiin. Sen sijaan korkeakoulujen evaluointi ei ole herättänyt äänekkästä kritiikkiä. Norjassa kuitenkin evaluaatio nähdään problemaattiseksi suunnan näyttäjäksi. Siellä on harjoitettu korkeakoulujen evaluaatiota 1980-luvun puolesta välistä saakka, mutta edelleen sen tarkoitus näyttää epäselvältä. Forskningspolitikk-lehden teemanumerossa useat kirjoittajat arvostelevat myös paisunutta evaluaatiobyrokratiaa, joka ei osaa, mutta on olemassa, ja sitä, että evaluaatioita tehdään ammattitaidottomasti ja samalla kaavalla tieteenalasta toiseen (esim. Aksnes 2000).

Yritysmaailman johtamisopit ovat perinteisesti vaikuttaneet julkisen sektorin toimintatapoihin, jolloin julkinen sektori on seurannut yksityisen sektorin omaksumia malleja. Tämä on varmasti ollut hyödyllistä. Ongelmia siitä aiheutuu kuitenkin silloin, kun toimintamallia yritetään toteuttaa ottamatta huomioon yritys- ja yhteiskunnallisen toiminnan arvomaailmojen eroja. Opetustoinnissa ei ole mahdollista tulkita tehokkuusvaatimuksia samalla tiukkuudella kuin yrityksissä, sillä tiettyä "tehottomuutta" perusopetuksessa selittää myös pyrkimys kehittää jokaisen taitoja mahdollisimman pitkälle.

Saamme vielä nähdä, mikä on julkisen sektorin läpäisevä seuraava johtamisideologioiden aalto. Sabelin (2001, 133) mukaan innovatiivisimmat yritykset ovat luopumassa julkishallinnon tällä hetkellä korostamasta päämies-agenttijaatteluista painottaen, että on vaikeata sanoa ennakolta, miten yritysten toimintaympäristö muuttuu. Näin ollen on tärkeätä luoda organisaatioita, jotka luovat tavoitteita ja toimintatapoja ja testaavat ideoitaan käytännössä muutoksen edellyttämällä tavalla. Hän kutsuu tätä toimintatapaa demokraattiseksi kokeellistamiseksi, minkä esimerkkejä hän näkee olevan myös Chicagon opetustoimen kehittämistrakkeissa, joissa luotetaan ongelman havaitsemiseen ja esittämiseen ja lähdetään siitä, että ratkaisut löydetään paikallisesti. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että opetustoimi jätettäisiin ajeltamaan johdon ulottumattomiin, vaan kuvaa luottamusta asiantuntijoiden ongelmanratkaisukykyyn.

Rationalismin suunnittelu-uskon nousu

Elämme utilitarismin aikaa, mutta samalla katsomme suunnittelurationalismin uutta nousua. Koulutuksen merkitys tunnustetaan itseisarvoksi ihmisten sivistämiseksi, mutta samaan hengenvetoon koulutusta perustellaan instrumentaalisesti taloudellisen kilpailukyvyyn turvaamisella. Yhteiskunnan rationalistinen uudistuspolitiikan toimintamalli uskoo siihen, että asetetuista tavoitteista voidaan päästä toivottuun tosiasioiden tilaan. Tämä ajattelutapa koskee myös tutkimuksen ja evaluaation ideaalia käyttämistä päätöksenteossa.

Rationalistinen päätöksentekomalli sisältää neljä komponenttia: arvojen määrittämisen, tavoitteiden formuloinnin, vaihtoehtoisten toimintatapojen (keinojen) valitsemisen tavoitteiden saavuttamiselle ja saatujen tulosten evaluaation (Smith & May 1993, 198). Kysymyksessä on siis prosessi, joka koskee kaikkea päätöksentekoa silloin, kun päätöksenteon katsotaan toimivan hyvin.

Malli on saanut osakseen huomattavaa kritiikkiä. Se nähdään poliittisesti liian kapeaksi. Päätöksentekijät eivät ole vapaita harkitsemaan kaikkia toimintavaihtoehtoja. On myös utopiaa, että päätöksenteko kulkisi prosessina näin tasaisen yksinkertaisesti. Rationaalisuus on ominaisuus, josta on erilaisia mielipiteitä organisaation eri tasoilla, joten mallia kritisoidaan siitä, että se tukee

vain yläkerroksen ajatuksia. Arvostellaan myös sitä, että malli tekee liian jyrkän eron päämäärien ja keinojen, arvojen ja päätösten sekä tosiasioiden ja arvojen välillä. Todellisuutta on, että usein ne kietoutuvat toisiinsa. On myös väitetty, ettei malli ole käytännöllinen, sillä kaikkia vaihtoehtoja ei pystytäkään tutkimaan. Tämä tosiasia on myös aiheuttanut tutkijoiden päätöksentekijöihin kohdistamaa kritiikkiä, sillä päätöksiä tehdään kuitenkin usein kovin kapeiden tutkimusohjelmien varassa (emt., 199–200).

Rationalistisen päätöksentekomallin vastapainona oleva inkrementalisismi lähtee taas siitä, että arvot ja politiikka (toimintamallit) valitaan samanaikaisesti ja että tärkeintä on päästä kohdattujen ongelmien yli. Vertaillaan politiikkoja ja yritetään päätyä politiikkaan, joka muuttaa nykytilannetta niin, että ongelma voidaan ratkaista. Ei edes kuvitella, että näin voitaisiin päästä parhaaseen mahdolliseen tulokseen, vaan ollaan tyytyväisiä tulokseen, josta päästään konsensukseen. (Ham & Hill 1993, 84–88.) Niinpä inkrementalismia onkin Smithin ja Mayn (1993, 201–202) mukaan syytetty siitä, etteivät ”hyvän” tuloksen saavuttamisen arvioinnissa käytetyt evaluaatiokriteerit ole objektiivisia, vaan kysymys on arvioinnin hyväksyttävyydestä. Sitä arvostellaan myös vain poliittisen eliitin mielipiteiden kuulemisesta ja ratkaisujen perustumisesta tulipalojen sammuttamiseen, jolloin kustannukset lopulta saattavat myöhemmin, ongelman todellisen purkautumisen jälkeen, olla erittäin suuret.

Tästä vastakkainasettelusta Smith ja May (emt.) toteavat kuitenkin, että rationalistisen ja inkrementalistisen päätöksentekomallin ero on keinotekoinen, sillä rationalistinen malli ei yllä perusteelliseen päätösten valmisteluun.

Päätöksentekomallien tarkastelu on tärkeätä ja hyödyllistä, kun tutkitaan evaluaation käyttämistä yhteiskunnan hallinnassa. Evaluaatitiedon hankkimisen ideana päätöksentekijälle on tietää erityisesti, toteutuvatko ennalta asetetut tavoitteet eli missä määrin päästään asetettuihin päämääriin. Tätä ei kuitenkaan tehdä välttämättä systemaattisesti uudistusohjelmien toimenpanon jälkeen, vaan evaluaation kohteet määräytyvät usein päätöksentekijöiden tietoon tulleiden yleisellä tasolla esitettyjen toimimattomuuden epäilyjen perusteella. Myös näin rationalistinen ja inkrementalistinen päätöksentekomalli lähestyvät toisiaan. Sallitaan runsaasti toimeenpanon erilaisuutta, mutta keskustelun kohteeksi tulleiden ongelmien ilmettyä ryhdytään tarkemmin selvittämään epäkohtien todellisuutta ja kirjoa. Voidaan siis väittää, että hallitusten toimintaa

luonnehtii usein kriisijohtaminen, jolla pyritään konsensuksen palauttamiseen siitä, että asioiden tila on tyydyttävä.

Käytetäänkö evaluaatiotietoa?

Evaluaation arvo olisi hyvin marginaalista, mikäli riittävää olisi pelkästään se, että päätöksentekijät tietävät asioiden tilan. Oleellista on, että päätöksentekijät käyttävät saamaansa tietoa päätöksenteossaan tai ainakin ottavat tämän tiedon vakavaan pohdintaan. Kysymystä on tutkittu runsaasti yleisempänä kysymyksenä siitä, miten päätöksentekijät käyttävät päätöksissään hyväkseen tutkimustietoa.

Van Lagenhoven (2001; ks. yksityiskohtaisempaa jaottelua Weiss 1999) mukaan on olemassa kaksi mallia tiedon siirtymisessä tutkimuksesta yhteiskunnalliseksi todellisuudeksi: vähittäisen tiedon lisääntymisen malli ja tiedon teknisen käytön malli (tekninen tiedonintressi). Viimeksi mainittu on nyt peräänkuulutettu, mutta se ei ole useinkaan todellisuutta. Siinä oletetaan, että tiedon tuottajat ja tarvitsijat ovat erillään, jolloin tiedon hallitsijat (tutkijat) siirtävät sitä siitä deprivoiduille (päättäjille).

Lineaarinen tiedon siirtämisen malli (tietotarve – tutkimus – päätöksenteko) ei useinkaan toimi. Se johtuu poliittisen päätöksenteon poliittisista reunaehdoista ja päätösten pohjautumisesta moniin tietolähteisiin; tietoa ei yksinkertaisesti vain haluta käyttää. Tieto ei asetu mielenkiinnon kenttään. Tutkijoiden ja päätöksentekijöiden kieli eivät kohtaa. Kogan (2000) toteaa kuitenkin, että eri tutkimusryhmät saattavat olla kohtelussaan eri asemassa. Päätöksentekijöille alistetut tutkimukset (omat tutkimusryhmät, tilaustutkimukset) saattavat saada muita paremman kohtelun päätöksenteossa. Sen sijaan tutkimusmarkkinoilla toimivat tutkijat joutuvat kilpailemaan markkinoilla tuloksistaan muiden tutkijoiden tulosten kanssa.

Toinen yksinkertainen syy lineaarisen mallin epäonnistumiseen on siinä, että kaikenlainen tieto, positivistinen, teoreettis-kriittinen tai tapaustutkimus, voi antaa tietoa politiikasta ja käytännöstä. Tästä syystä voisi olla oikeutusta puhua makrotason oppimisesta, joka koskettaa eri asianosaistahoja. Professionaaliseen kenttään tuotuna tällainen voisi merkitä oppivan organisaation pirteä-

den omaksumista, mikä voisi mahdollistaa innovaatiojärjestelmien hahmottamisen.

Tutkimustiedolla on päätöksentekijöiden ja yhteiskunnan kannalta useita funktioita. Se valtauttaa, antaa ennakkovaroituksia, varoittaa huonoiksi koetuisista käytännöistä ja auttaa politiikan vaihtoehtojen näkemisessä sekä tavoitteiden asettamisessa. Tutkimus antaa edellytyksiä myös hankkeiden toimeenpanon ja politiikan arviointiin, politiikan legitimointiin sekä konfliktien ja näkökantojen erojen selkiyttämiseen. Kuitenkaan kaikki hyödyllinenkään tieto ei ole päätöksentekijöille käyttökelpoista eikä heidän saavutettavissaan. Esimerkkeinä tällaisista ongelmista ovat tiedon tuottamisen ja sen käyttötarpeen ajallinen ero ja päätöksentekijöiden vierastava suhtautuminen tieteellisen tiedon epävarmuuksiin.

Erittäin suuria ongelmia yksiviivaisen kehityksen kuvittelemisen tuo yhteiskunnan sosiaalisella sektorilla. Perinteinen suunnittelupolitiikka lähtee ajattelusta, että resurssien lisääminen nostaa tuloksia ja että samalla voidaan lisätä hyvinvointia. Näin on varmaankin, jos tarkastellaan koulutuksen laajentumista tutkintojen määrissä mitattuna, mutta sen vaikutuksia yhteiskunnan hyvinvointiin on vaikea osoittaa. Ei myöskään ole yksiselitteistä tutkimustietoa esimerkiksi siitä, mikä vaikutus opetusryhmien pienentämisellä olisi, vaikka ryhmäkoon pienentämisen myönteiseen vaikutukseen uskotaankin yleisesti. Carnoy (1995) varoittaakin, ettei koulutusta pidä nähdä tuotantolinjaksi.

Samaa korostaa Raivola (2000, 224). Hän puhuu koulutuksen laadusta ja siitä, miten vaikeata on todentaa koulutuksen tuomia hyvinvointituloksia, vaikka hyvinvointia uskotaan voitavan tuottaa panos–tuotos-mallilla (ks. esim. Ham & Hill 1993). Kun kausaalisuhdetta on vaikea osoittaa, Raivolan mielestä tulisi puhua ”kapasitaatiosuhteesta”. Koulutuksen tuotantoprosessin kaikki osat avaavat parempia tai huonompia mahdollisuuksia seuraavan vaiheen onnistumiselle. Resurssien allokointi ja niiden hyödyntäminen, oppimisympäristö ja yhteiskunnallinen konteksti avaavat tai estävät mahdollisuuksia. Mitään ne kuitenkin eivät voi taata, mikä tekee koulutuksen suunnittelusta niin vaikean. Tästä huolimatta päättäjien suurena haaveena on saada nykyistä selkeämpiä vastauksia politiikkojen vaikuttavuudesta.

Evaluaatio hallinnan suurena lupauksena

Evaluaatio on yksi keskeinen hallinnan keino. Evaluaatio saa hallintaan pyrkimisestä haasteen. Tärkeä kysymys on, mitä evaluaatio tuo eri tasoilla työskenteleville. Valtion keskushallinnolle se tuo tietoa tavoitteiden toteutumisesta. Se voisi valtauttaa myös muita. Ulkoinen evaluaatio voisi auttaa yksittäisiä ihmisiä tekemään koulutukseen hakeutumisratkaisujaan neutraalin tiedon pohjalta sen asemesta, että he joutuvat tekemään päätöksiään koulujen mainoskampanjojen varassa, kuten Suomessa nykyisin tapahtuu. Vaikka evaluaatiokin on poliittista, sen poliittisuus ei perustu mielikuvien luomiseen. Se voisi antaa aineksia käydä paikallista keskustelua koulun kehittämisestä. Se voisi valtauttaa kouluja näkemään toimintansa vahvuuksia ja heikkouksia. Kysymys on siis siitä, että evaluaatio auttaisi hallitsemaan toiminnan tarpeellista kehittämistä, mikä on nyt suuri haaste. Jotta tähän päästäisiin, olisi varmaankin käytävä runsaasti keskusteluja siitä, miltä hallinnon tasolta mihinkin tarkoitukseen pyrkivä evaluaatio järjestettäisiin.

Arvioinnin vakiinnuttaminen on Suomessa jo pitkällä. Arviointitoimintaa varten on luotu omat organisaationsa ja niiden toimivaltuudet on säädetty lainsäädännöllä. Arvioinnista on julkaistu jo väitöskirjoja, ja arviointiraportteja on runsaasti saatavilla. Arvioinnin harrastajat ovat myös perustaneet suomalaisen arviointitoimintaan paneutuvan seuran. Niinpä varmaa on, että näemme evaluaatitiedon lisääntyvän käytön keskushallinnon ja paikallishallinnon päätöksenteossa. Sillä perustellaan lainsäädäntömuutoksia, määrärahojen lisäyksiä, keskushallinnon ja paikallishallinnon toimintapolitiikkaa ja paikallisia päätöksiä. Evaluaatiosta voi muodostua näin keskeinen vallankäytön foorumi, jolla tutkimusten tulokset kilpailevat keskenään. Evaluaatio otetaan vakavasti. Evaluaatioista muodostuu kouluissa merkittäviä puheenvuoroja kehittämistoimenpiteiden pohjaksi.

Tämä voi myös johtaa kaiken päätöksenteon perustelemiseen evaluaatiolla. Se merkitsisi yltiörationismia ja teknokraattista politiikan tekemistä, jossa päätösten valmistelijat ja päätöksentekijät vetäytyisivät arviointitulosten taakse perustellen toimenpiteitään teknisin käsittein unohtaen päätöksenteon poliittisen luonteen ja demokratian periaatteet. Näin evaluaatiosta alkaisi myös muodostua professionaalisen eliitin oman politiikan perusteluväline.

Tästä voisi myös seurata evaluaatiorytmin oleellinen nopeuttaminen. Se saattaisi johtaa evaluaation tason heikkenemiseen ja tulosten inflaatioon. Evaluaatiotutkimus saisi selvitysten luonteen. Evaluaatiosta muodostuisi jatkuvaa ongelmien luettelointia ja esittämistä. Päätöksentekijät eivät pysyisi evaluaation nopeassa rytmissä mukana. Kehittämistoimien suunnittelu laiminlyöttäisiin. Toiminta ritualisoituisi. Evaluaatiotulokset eivät enää kiinnostaisi. Evaluaation merkitys vähenisi.

On siis tärkeätä nähdä, millaisen tulevaisuuden evaluaatiolle haluamme. Oleellisinta olisi se, että evaluaatiota tehdään ammattitaitoisesti, siis ”hyvin”, ja vältetään lastaamasta sille kaikkea. Arviointioptimismi ei saisi johtaa kuvitelmaan, että arviointijärjestelmä korvaisi suunnittelun, tulevaisuusvisiot ja poliittisen tavoitteenasettelun, jolloin kaiken oleellisen nähtäisiin johtuvan vain evaluaatioiden tuomasta palautteesta.

Ilman evaluaatiota päätöksenteon argumentaatio voi jäädä pinnalliseksi, kun asetettaville tavoitteille ei löydy tosiasiapohjaa. Jos toiminnan kehittämisestä puhutaan vain evaluaation varassa, voi olla vaarana, että toiminnan sisältö unohdetaan. Ei siis puhuttaisikaan siitä, mikä on hyvää opetusta ja kasvatusta, vaan kiinnitettäisiin huomiota siihen, mitä tuloksia oli saavutettu. Evaluaatio voi parhaimmillaan tuoda tosiasioita, näkökulmia ja haastaa sisällölliseen keskusteluun. Huonoimmillaan se johtaa asioiden hallinnolliseen tarkasteluun. Evaluaatiokulttuurin kehityksessä olisikin tärkeätä kantaa keskeistä huolta siitä, ettei arviointi ala vieraantua koulutuspoliittisesta keskustelusta ja koulun kehittämisestä, vaan antaa niille aineksia.

Lähteet

- Aksnes, D.W. 2000. Forskningsrådets evalueringer av norsk naturvitenskap. Forskningspolitikk 23 (4), 4–5.
- Carnoy, M. 1995. The economics of education, then and now. Teoksessa M. Carnoy (toim.) International encyclopedia of economics of education. Oxford: Pergamon, 1–7.
- Ham, C. & Hill, M. 1993. The policy process in the modern capitalist state. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Kogan, M. 2000. Higher education research in Europe. Teoksessa OECD. Knowledge management in the learning society. Paris: OECD, 193–209.

- Möttönen, S. 1997. Tulosjohtaminen ja valta poliittisten päätöksentekijöiden ja viranhaltijoiden välisessä suhteessa. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Paquet, G. 2001. The new governance, subsidiarity, and the strategic state. Teoksessa OECD. Governance in the 21st century. Paris: OECD, 183–214.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WSOY.
- Sabel, C. F. 2001. A quiet revolution of democratic governance in the global age: Towards democratic experimentalism. Teoksessa OECD. Governance in the 21st century. Paris: OECD, 121–148.
- Slee, R., Weiner, G. & Tomlinson, S. (toim.) 1998. School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements. London: Falmer Press.
- Smith, G & May, D. 1993. The artificial debate between rationalist and incrementalist models of decision making. Teoksessa M. Hill (toim.) The policy process: A reader. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 197–211.
- Tarschys, D. 2001. Wealth, values, institutions: Trends in government and governance. Teoksessa OECD. Governance in the 21st century. Paris: OECD, 27–44.
- Tiihonen, S. 2000. Miten nostaan valtioneuvoston hallintakapasiteettia tietoyhteiskunnassa. Hallinnon tutkimus 19 (4), 347–366.
- Van Lagenhove, L. 2001. Can the social sciences act as an agent of change in society? An introduction to the workshop on the contribution of social sciences to knowledge and decision making. Teoksessa OECD. Social sciences for knowledge and decision making. Paris: OECD, 15–21.
- Virtanen, K. 2001. Hukataanko kriittinen tiede? Kanava 29 (8), 500–504.
- Weiss, C. H. 1999. Research–policy linkages: How much does social science research have? Teoksessa UNESCO. World science report 1999. Paris/London: UNESCO Publishing/Elsevier, 194–205.

IV

Koulutus kansainvälisessä katsannossa

Jürgen Schriewer

VERTAILEVAN KASVATUSTIETEEN DISKURSSIN HISTORIAALLISTAMINEN

Yhteiskuntatieteiden “objektiivisuutta” käsitelleessä tunnetussa esseessään vuodelta 1904 Max Weber peräänkuulutti tunteenomaisesti akateemisille tieteenaloille ja tieteelliseen toimintaan yleisemminkin vahvaa historiallista kontekstia.

Jossain vaiheessa – kun tieteenalat erikoistuvat ja normaloituvat – värit vaihtuvat: kritiikittä omaksutut näkökulmat menettävät merkityksensä, ja hämärän laskeutuksessa tuttu polku katoaa. Sivilisaation keskeisten kysymysten tarkastelussa valo suuntautuu uusiin aiheisiin. Myös tiede valmistautuu asemansa ja käsitteellisen välineistönsä muuttamiseen ja tarkastelee tapahtumien kulkua reflektoinnin korkeuksista. (Weber 1973, 214.)

Tämä ennustus tuntuu sopivan erityisen hyvin nykyiseen vertailevaan kasvatustieteeseen. Vuosituhannen vaihteessa alan kehitykselle on tyypillistä, ettei parannusta enää haeta vain tieteenalan metodologiaan, kuten aiempina vuosikymmeninä. Näyttää siltä, että kansainvälistyminen ja globalisaatio teorioineen ja tutkimuksineen kyseenalaistavat osan vertailevan yhteiskuntatutkimuksen teoreettisista ja metodologisista perusolettamuksista. Artikkelin ensimmäisessä osassa kuvailen aluksi sosiohistoriallisesta näkökulmasta niitä haasteita, joita maailmanjärjestelmäteoria ja -analyysi asettavat vertailevalle kasvatustieteelle ja yleisemmin vertailevalle yhteiskuntatieteelle. Tätä taustaa vasten tarkastelen toisessa osassa vastakkaisia tutkimustuloksia. Kolmannessa osassa pyrin päättämään, mikä alan “asema” on 2000-luvun alussa, kun se kohtaa muuttuneet “kysymykset”, “näkökulmat” ja “käsitteellisen välineistön”. Neljännessä osassa sitten sel-

vittelen analyttisiä vaihtoehtoja, jotka ovat syntyneet uuden teoreettisen suuntautumisen myötä. Vaihtoehtojen tarkoitus on selventää tiedonsosiologian näkökulmasta niitä mekanismeja, joiden kautta vertailevaa kasvatustiedettä käsittelevä kirjallisuus on jo sinänsä edistänyt, ja edelleen edistää, maailmanlaajuisten koulutus- ja yhteiskuntarakenteiden kehittämistä.

Vertailevasta yhteiskuntatutkimuksesta maailmanjärjestelmän analyysiin: 1900-luvun lopun haasteita

Viime aikojen tutkimukset ja teoriat ovat johtaneet siihen, että vertailevan kasvatustieteen aiemmin laajalti kyseenalaistamaton käsitys maailmasta on muuttumassa. Ennen maailma nähtiin yksittäisten alueellisten tai kansallisten yhteiskuntien joukkona, jossa yhteiskunnat autonomisina ja historiallisesti erilisinä muodostelmina muovasivat toistensa ympäristöä. Kun yksi alan peruskäsityksistä näin eliminoidaan, seuraa siitä väistämättä, että myös alan määrittelevään käytettävä metodologia – analyysin yksittäisten osien monimuotoisuuden vertailu – menettää merkityksensä. Sen korvaavat laajalle ulottuvan kulttuurisen hajaantumisen historialliset rekonstruktiot tai kansojen välisen riippuvuuden globaalit analyysit (McMichael 1990; Wallerstein 1991). Tässä mielessä maailmanjärjestelmänalyysit ovat suhteellistaneet vertailevan yhteiskuntatieteen omasta tutkimuskohteestaan tekemät perusolettamukset ja samalla koko tieteenalan. Ja aivan kuten klassisen sosiologian katsottiin olevan vastaus 1800-luvun muuttuneeseen yhteiskuntatilanteeseen, väittävät maailmanjärjestelmämallit omalta osaltaan, että 1900-luvun lopun sosiaaliset makrorakenteet voidaan käsittää vain ottamalla huomioon uudella tavalla vahvistuneiden maailmanlaajuisten riippuvuussuhteiden globaali konteksti (vrt. So 1990, 169).

Seuraavassa maailmanjärjestelmämallin perusajatusta kuvataan viittaamalla teoriaan, joka juontaa juurensa wallersteinalaisesta perinteestä ja sen taloushistoriallisista lähtökohdista. Albert Bergesenin teksti havainnollistaa erityisen hyvin sitä tieteenhistoriallista ulottuvuutta, missä sosiaali- ja kasvatusalan tutkimuksessa vallalla olleet näkemykset korvattiin maailmanjärjestelmämallilla

(Bergesen 1980). Tekstissä Bergesen esittää yhteenvedon niistä perusteellisista paradigmanmuutoksista, jotka on 1700-luvulta asti toinen toisensa jälkeen hyväksytty sosiaaliteorian historiassa. Hän osoittaa, että kaikki teorioiden muutokset ovat olleet vastareaktioita yhteiskuntajärjestyksessä tapahtuneille täyskäännöksille. Siten hän rinnastaa toisaalta sen muutoksen, joka tapahtui siirtäessä (i) 1700-luvun lopun utilitarismille tyypillisistä yksilölähtöisistä vuorovaikutusmalleista (ii) 1800-luvun lopun holistisiin käsityksiin järjestyksestä, ja toisaalta 1900-luvun lopulla tapahtuneen teoreettisen vallankumouksen. Bergesen siis väittää, että (iii) varhaiset maailmanjärjestelmämallit, jotka olivat 1950-luvulta lähtien kehittyneet riippuvuusteorian mallin mukaisesti, edelleen tukivat näkemystä siitä, että maailmassa vallitseva epätasainen työnjako johtui keskusten ja reuna-alueiden välisestä vuorovaikutuksesta, eli niistä vaihtosuhteista ja taloudellisesta yhteistoiminnasta, jotka vallitsivat muutaman kehittyneen teollisuusvaltion ja toisaalta useiden hyvin eritasoisten kehitysmaiden tai riippuvaisten maiden välillä. Joka tapauksessa Bergesenin mukaan on aika edetä jälleen uuteen radikaaliin muutokseen maailmanjärjestyksen käsitteellistämässä, jolloin maailmanjärjestelmä ymmärretään (iv) vertaansa vailla olevana todellisuutena, ”kansojen ulkosyntyisenä kollektiivisena todellisuutena”.

Lopullinen paradigman muutos tapahtuu silloin, kun tarkastelemme maailmanjärjestelmää ”osista kokonaisuuteen” -mallin sijasta ”kokonaisuudesta osiin” -paradigman pohjalta. Silloin lähtökohdaksi otetaan *a priori* maailmassa vallitsevat tuotannon yhteiskunnalliset suhteet. Ne puolestaan määrittelevät kaupassa ja vaihdossa vallitsevat keskusten ja reuna-alueiden väliset suhteet. Maailmanjärjestelmällä on omat muutoksen lakinsa, jotka taas määrittelevät kansallisten yhteiskuntien sosiaalisen, poliittisen ja taloudellisen todellisuuden (Bergesen 1980, xiii, 10). *Sosiologia*, yhteiskunnan tiede, korvataan näin ollen vastedes käsitteellä *globologia*, ”maailmanjärjestyksen kollektiivisen todellisuuden tiede” (ibid, 8).

Tarkoittaako tämä sitä, että Weberin sanoin ”sivilisaation keskeisten kysymysten tarkastelussa valo on suunnattu uusiin aiheisiin”? 1800-luvulla vertailevat yhteiskunta- ja humanistiset tieteet katsoivat aivan oikeutetusti edustavansa tieteellistä modernisuutta. Voidaanko tällä hetkellä sanoa, että 1900-luvun lopusta lähtien tieteen modernisuutta edustavat ne analyysit, joita tehdään yhtenäisestä maailmanjärjestelmästä erittäin vahvojen keskinäisten suhteiden ja riippuvuuksien globaalina verkostona?

Vastavirtojen murtovedessä: tutkimustulosten vertailua

Metatieteellisten argumenttien empiirinen todentaminen tarkoittaa paitsi niiden liittämistä historiaan myös sitä, että argumentteja ei ratkaista spekulatiivisella ja arvailujen pohjalta tai vain tilanteen mukaan. Tutkimusta siis tarkastellaan huolellisesti, ja prosessissa esiin nousseita tuloksia ja ongelmia harkitaan tarkkaan. Usein tuloksista on löydettävissä runsaasti vastakohtaisuuksia.

Aluksi esittelen lyhyesti tärkeimpiä tutkimustuloksia, jotka ovat syntyneet maailmanjärjestelmäteorian pohjalta ja jotka ovat myöhemmin auttaneet kehittämään yhä uusia maailmanjärjestelmämalleja kansainvälisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tulokset ovat hämmästyttävän yhdenmukaisia maailmanlaajuisesti kaikilla kasvatustieteen tasoilla ja dimensioilla:

(i) Ensinnäkin, neljän viime vuosikymmenen aikana *koulutus on kaikkialla maailmassa laajentunut yhdenmukaisesti kaikilla koulutusasteilla* (ks. Komenan 1987; Kurian 1988, 15–36). Koulutuksen laajentuminen on ollut niin massiivista ja yhdenmukaista, ettei sitä enää voida uskottavasti selittää entisiin perusteluihin. Vaihtelevat kontekstuaaliset olosuhteet, yhteiskunnan tarpeet tai täysin erilaisissa kansallisissa ympäristöissä vallitsevat taloudelliset trendit eivät siis enää kelpaa koulutuksen laajenemisen selitykseksi (Meyer et al. 1977).

(ii) Koulutuksen laajentuminen kulkee käsi kädessä sen kanssa, että *laitostettu koulutus* on hyväksytty ympäri maailman koulutuspolitiikan orientaation ja arvioinnin malliksi. Standardin mukainen malli on modernin koulutusjärjestelmän erityispiirteiden yhdistelmä, joka kehitettiin Euroopassa 1800-luvulla. Tutkimuksessa sitä on sittemmin kuvattu ”järjestelmän luomisen prosessiksi” (Müller, Ringer & Simon 1987). Sen maailmanlaajuista levinneisyyttä on pidetty ilmeisenä merkinä kulttuurisesta globalisaatiosta (Boli & Ramirez 1992; Ramirez & Boli-Bennett 1987).

(iii) Esiin on noussut myös *maailman tason kehityksen kulttuurinen selitys ja kasvatusideologia* (Fiala & Lanford 1987). Se on rinnakkaisilmiö koulutuksen laajentumiselle ja globalisaatiolle, joita se tukee ja vahvistaa. Laitostetun koulun katsotaan olevan tärkeä tekijä yhteiskunnan modernisoinnissa ja välttämätön keino sen toteuttamisessa. Perusajatukset nojaavat pääperiaatteisiin, jotka ovat määrittäneet eurooppalaisen modernisuuden itsetulkintoja jo 1800-luvulta lähtien (ks. myös Meyer & Ramirez 2000).

(iv) *Yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteen maailman yhteinen kansainvälinen kommunikaatio- ja julkaisukenttä* (ks. Altbach 1987; 1991 a/b; 1994) on ollut välttämätön edellytys modernisaation semantiikan ja vastaavan “modernin koulun” mallin levittämiseksi (Adick 1992). Yhteinen kenttä käsittää suuren joukon kansainvälisiä järjestöjä, jotka ovat sitoutuneet kehittämään koulutuspolitiikkaa ja sen toteuttamista kasvatuksen ja kulttuurin alalla. Toisaalta tieteelliseen kommunikaatioon on keskusten ja reuna-alueiden välille muodostunut vahva hierarkia, jossa keskusten katsotaan merkitsevän suurin piirtein samaa kuin angloamerikkalainen tiedeyhteisö. Muutamat Pohjois-Amerikan ja Euroopan rikkaat teollisuusmaat, samoin kuin Japani, sekä suuret monikansalliset kustantamot, kuten Macmillan, Pergamon, Harper & Row, Prentice Hall, Elsevier, Hachette ja Bertelsmann, muodostavat – Philip Altbachin osuvaa sanontaa käyttäkseni – “tiedon Opecin” (1991b, 122). Rikkaat kansakunnat ja monikansalliset kustantamot, joilla on käytettävissään tutkimusresursseja ja akateemista henkilöstöä, omat erikoisalojen aikakausjulkaisunsa ja oppikirjansa, pystyvät kontrolloimaan, mitä eri puolilla maailmaa pidetään relevanttina tieteellisenä tietona, miten tätä tietoa tuotetaan, miten se legitimoidaan ja miten sitä levitetään.

On siis olemassa vahva todistusaineisto, joka koskee (i) koulutuksen maailmanlaajuista laajentumista, (ii) laitostetun koulutuksen mallin maailmanlaajuista leviämistä, (iii) tietynlaisen kehitys- ja koulutusideologian hyväksymistä ja (iv) kansainvälisten tieteellisten kommunikaatio- ja julkaisujärjestelmien toimintaa. Näin ollen erilaisissa konteksteissa tehdyt ja erilaisiin todisteisiin perustuvat diagnoosit alkavat tulla ymmärrettäviksi. Eri alojen vertailevan tutkimuksen tarkastelu osoittaa, ettei millään muulla alalla, ei sosiaali- tai ympäristöpolitiikan eikä taloudenkaan alalla, ole käynnissä yhtä laajaa organisaatorakenteiden, menettelytapamallien ja uudistusdiskurssin standardointia kuin koulutuksen arvo- ja toimintapolitiikassa (Weiler 1987). Koulutusjärjestelmät ja koulutustutkimus eroavat muusta sosiaalisesta kanssakäymisestä siinä, että ne eivät ole vain osa yleisempää kulttuuristen kaavojen kansainvälistymisen ja globalisaation prosessia. Pikemminkin ne ovat erityisen herkkiä lisääntyvän kansainvälistymisen dynaamisuudelle. Parsonsin termin voidaan väittää, että “koulut” – viitaten rakenteelliseen malliin – ovat nykyajan sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen “evolutionaarinen universaali” (Adick 1988, 353; Parsonsin 1964, mukaan; ks. myös Adick 1992).

Edellä esitetyille päätelmille on kuitenkin olemassa myös vasta-argumentteja. Eri kansojen, yhteiskuntien ja sivilisaatioiden vertaileva tutkimus on nostanut esiin merkittävän määrän kansainvälisiä variaatioita niissä ongelmanratkaisumalleissa ja -strategioissa, joita erilaisissa kulttuurisissa ja historiallisissa ympäristöissä on käytetty.

Kun tarkastellaan (i) *koulutuksen, modernisaation ja kehityksen välistä yhteyttä* ja sitä koskevaa laajaa kansainvälistä vertailevaa tutkimusta, voidaan havaita, että nämä yhteydet ovat huomattavasti monimutkaisempia kuin koulutuksen taloudellisiin näkökohtiin, politiikantutkimukseen ja sosiaalipsykologiaan perustuvat modernisaation teoriat antaisivat olettaa (Fägerlind & Saha 1985; Grellet 1992). Tämä pätee vielä paremmin malleihin, jotka esittävät lineaarisia kausaalisuhteita kehityspolitiikan strategiamalleiksi luotujen *modernisoivien instituutioiden* (esim. koulut ja yritykset), *modernien arvojen*, *modernin käyttäytymisen*, *modernin yhteiskunnan ja taloudellisen kehityksen* välille (Inkeles & Smith 1974). Nämä yhteydet eivät ole suoria eivätkä lineaarisia, eivätkä niiden vaikutukset eri yhteiskunnissa ole samanlaisia. Sitä vastoin yhteydet ovat harvoin ilmeisiä, usein ne toimivat vain osittain tai eivät lainkaan, ja usein yhteyksien vaikutukset ovat pelkästään kielteisiä. Joka tapauksessa ne ovat ”hyvin problemaattisia” ja ne voidaan ymmärtää vain keskinäissuhteiden yhteydessä.

Samanlaisia päätelmiä voidaan tehdä (ii) monimutkaisesta *työllisyys- ja työmarkkinapolitiikan* kokonaisuudesta, joka on yhä enemmän kytkeytynyt *sosiaalili- ja koulutuspolitiikkaan*. Täystyöllisyyttä tavoittelevien strategioiden tulosten vertailu osoittaa, että strategioita käytetään hyvin eriasteisesti jopa kehittyneissä teollisuusmaissa, joissa vallitsee yrittämisen vapaus, ja että strategioiden käytöstä saadut tulokset ovat erittäin monimuotoisia (Schmid, Fügistaler & Hohl 1992). Lisäksi nämä tutkimukset osoittavat vaihtelua yksittäisten maiden taloudellisen suorituskyvyn mittaamisessa, rakenteellisen sopeuttamisen menettelytavoissa ja taloushallinnon prioriteeteissa, mille ei makroekonomisten teorioiden päätelmien vastaisesti löydy ”vain yhtä suoraviivaista ekonomista selitystä” (Scharpf 1984, 259).

Samanlaisia johtopäätöksiä on tehty laajojen vertailevien tutkimusten perusteella, jotka koskevat (iii) *ammattillista koulutusta ja harjoittelua, työvoiman pätevyysvaatimuksia ja työn organisointia suurissa tuotantoyksiköissä*. Esimerkiksi kun Ranskan, Ison-Britannian ja Saksan samankaltaisia yrityksiä on vertailtu, on saatu arvokasta tietoa ja vakuuttavia todisteita siitä, että kansalliset teolli-

sen työn organisointimallit, työvoiman pätevyysvaatimukset, koulutus- ja harjoittelujärjestelmät, sisäinen muuttoliike ja urakehitys ovat läheisessä riippuvuussuhteessa elinkeinoelämän kehittyneiden instituutioiden kanssa. Tätä riippuvuutta ei voida mielivaltaisesti muuttaa. Koulutusinstituutioilla on tässä kontekstissa suuri merkitys. Ne toimivat suurelta osin autonomisena alajärjestelmänä, joka muokatessaan omaa sosiaalista ympäristöään johtaa muiden alajärjestelmien (kuten suurten teollisuusyritysten) mukautumiseen. Saksassa perinteisesti vallitseva ammatillisessa koulutuksessa ja harjoittelussa käytetty oppisopimuskoulutus on viime aikoihin asti suosinut teknisen ja käytännöllisen ammattitaidon opettamista ja omaksumista, mikä on suosinut myös lateraalista kommunikaatiota eri ammattiryhmien välillä yritysten sisällä (esim. työntekijöiden, esimiesten ja teknisten asiantuntijoiden välillä), kun eri ammattiryhmillä on ollut samanlainen koulutustausta. Täyspäiväiseen opiskeluun perustuvalla ammatikoulutukselle on sen sijaan tyypillistä, että eri opiskelualat ja niitä vastaavat oppiartot ovat vahvasti hierarkkisia, ja tämä hierarkia siirtyy myöhemmin myös työntekijän urakehitykseen ja hänen asemaansa työpaikalla. Esimerkkejä tästä ilmiöstä ovat Ranska, missä ammatikoulutuksen rakenne perustuu valintaan, jonka kriteerit määräytyvät yleissivistykseen ja abstraktiin tietoon keskittyvän koulujärjestelmän mukaan, sekä Iso-Britannia, missä pääpaino on kokeellisen tieteen ja teknologian perusasioissa, ei niinkään käytännön ammatillisessa osaamisessa. Näissä kummassakin tapauksessa syntyy keskinäisiä suhteita, jotka kyllä ovat hyvin samankaltaisia kun niitä tarkastellaan *yhden maan sisällä* mutta joissa ilmenee suuria eroja kun niitä tarkastellaan *kansainvälisesti*. Nämä erilaiset verkostot – ammattiinvalmennus-, organisaatio-, teollisuus- ja ammattijärjestösuhteet – ovat pitkän kehityskaarensa kuluessa sopeutuneet toisiinsa ja lujittuneet myös rakenteellisesti. Tällaiset sosiaalisesti ja kulttuurisesti määritellyt suhdeverkostot todennäköisesti määrittävät ne erilaistuneet muodot ja strategiat, joita myöhemmin käytetään sovellettaessa uusia teknologioita, ja samalla ne auttavat säilyttämään historiallisten ja kulttuuristen kaavojen rikkauksen ja erilaisuuden (Lutz 1976; Maurice, Sellier & Silvestre 1979; Deppe & Hoss 1984).

Kolmea mainittua vertailevan tutkimuksen lähestymistapaa yhdistää se, että niiden tulosten osoittamat erilaisten keskinäissuhteiden verkostot ja kehityskulut ovat huomattavan monipuoliset. Vaikka näitä verkostoja ja kehityskulkuja voidaan käsitteellistää yleisellä tasolla järjestelmämallien ja tyyppijärjes-

telmien rakenteiden avulla, niille luonteenomaista kompleksisuutta on syytä havainnollistaa tarkemmin pitkän aikavälin vertailevan analyysin keinoin. Yleiset johtopäätökset, joita näiden vertailevan tutkimuksen lähestymistapojen perusteella voidaan tehdä, tuovat mieleen Samuel Eisenstadtin (1973) työn historiallis-komparatiivisen modernisaation tutkimuksen alalla. Lisäksi tuloksia tukevat vertailevan politiikantutkimuksen ja vertailevan organisaatiososiologian aloilla tehdyt tutkimukset. Tulosten tarkastelu komparatiivisten todisteiden valossa puolestaan kertoo siitä, että oletetusti universaaliin industrialismin rationaalisuuteen (Heidenreich & Schmidt 1991) ja yksiulotteiseen kehityslogiikkaan (Menzel 1991) perustuvat käsitteet ovat hajoamassa. Esimerkiksi kolmas maailma, joka on kehityksen ja politiikan teorioiden luoma rakenne, jakautuu lähes käsittämättömäksi moninaisuudeksi: teollistuvat maat, vähiten kehittyneet maat, huonoimmassa asemassa olevat maat, siirtymämaat, matalan tulotason maat, öljynviejämaat vs. öljyä tuovat maat, vailla meriyhteyttä olevat sisämaan valtiot vs. rannikkovaltiot, suuret valtiot vs. pienet valtiot ja saarivaltiot. Myös poliittisten instituutioiden ja organisaatioiden kulttuurisidonnainen moninaisuus lisääntyy jatkuvasti, eikä odotettua lähentymistä universaaliin (esimerkiksi länsimaiseen) malliin tapahdu. Lisäksi kaikenkattavuuteen pyrkivät yleismaailmallisesti päteviksi väitetyt teoriat – olivatpa niiden juuret sitten modernisaatio- tai riippuvuusteoriassa, rakennefunkcionalismissa tai marxismissa – eivät enää kykene selittämään ihmisen sosiohistoriallisessa maailmassa esiintyvän vaihtelun koko kirjoa. Toisin sanoen kehitys sekä kansainvälisellä areenalla että vertailevan yhteiskuntatutkimuksen piirissä tuottaa johtopäätöksiä, jotka kertovat ”universalismin kriisistä” (Badie & Hermet 1990, 19–44) ja siihen liittyvästä ”grand-teorioiden epäonnistumisesta” (Menzel 1991; Boudon 1992).

”Ei ole olemassa – tiivistävät historiallis-komparatiiviseen poliittisten instituutioiden sosiologiaan erikoistuneet ranskalaistutkijat – yleismaailmallisesti päteviä determinantteja: yksittäisiä historiallisia prosesseja on lukematon määrä, ne ovat liian kompleksisia ja tämän seurauksena ne ovat aivan liian riippumattomia toisistaan” (Badie & Hermet 1990, 10).

Edellä tarkasteltu vertaileva ja kansainvälinen yhteiskunta- ja koulutustutkimus korostaa sitä näkyvää kontrastia, joka vallitsee transnationaalisesti standardoitujen koulutusmallien maailmanlaajuisen leviämisen ja erilaisten sosiokulttuu-

risten keskinäissuhteiden verkostojen säilymisen välillä. Valtiokohtaisen informaation ohella juuri tämä vastakkainasettelu on vertailevan tutkimuksen merkittävin tulos, ja teorianmuodostuksen kannalta se on myös kaikkein oleellisin. Vertailevan tutkimuksen tulokset auttavat tarkastelemaan tilannetta järjestelmällisemmin. Tämä koskee erityisesti korkea-asteen koulutuksen, tieteiden – varsinkin yhteiskuntatieteiden – sekä kansainvälisen valtiojärjestelmän kehitystä.

Tämänkaltaiset tulokset osoittavat, että laajentumisprosessit todellakin noudattavat yhä selkeämmin yhteneväisiä kansainvälisiä linjoja ja että organisaatioiden piirteet ovat yhä homogeenisempia. Lisäksi tutkimuksista selviää, että eurooppalaistyyppinen yliopisto on koulun ohella ainoa instituutio, jonka leviäminen kaikkialle maailmaan (esimerkiksi amerikkalaisten, ranskalaisten ja japanilaisten yliopistojen perustaminen muihin maihin) on ollut itsestään selvää toisin kuin useimpien muiden modernille yhteiskunnalle tyypillisten instituutioiden leviäminen. Eurooppalaisella yliopistolla on myös ollut vähemmän kilpailijoita muihin instituutioihin verrattuna (Stichweh 2001; vrt. myös Altbach 1991c). Toisaalta viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että yliopistojen leviäminen maailmanlaajuisiksi järjestelmiksi ei suinkaan johda lisääntyvään konvergenssiin vaan nimenomaan suurempaan kansalliseen erilaistumiseen. Kun korkea-asteen koulutusjärjestelmät menettävät elitististä luonnettaan, ne tutkimustulosten mukaan vastaavasti integroituvat konkreettisesti yhä vahvemmin erilaisiin kaavoihin, jotka liittyvät valtiokohtaisiin yhteiskunnan stratifikaation malleihin, työvoiman ammatillisen pätevyyden rakenteisiin, hallinnon säätelyyn ja julkisen hallinnon politiikkaan (Goldschmidt 1991a & b; Kerr 1991; Teichler 1988).

Vastakkaisia kehityskulkuja ilmenee myös yhteiskuntatieteissä. Vertailevan tiedonsosiologian alalla tehdyt analyysit ovat osoittaneet, että kansalliseen kieleen ja perinteen leimaamiin ”akateemisiin kulttuureihin” perustuva historiallinen semantiikka on pysyvää huolimatta siitä, että universaalin tieteellisen rationaalisuuden mallia on väitetty yleismaailmallisesti validiksi (Ringer 1992; Harwood 1992). Lisäksi analyysit osoittavat, että riippumatta kansainvälisen kommunikaation tehostumisesta tutkijoiden välillä tietyt tieteenalat ammentavat edelleen, ja jopa uudistavat, oman alansa keskeisiä paradigmaorientaatioita oman teoriaperinteensä hengessä (ks. Schriewer & Keiner 1992; Keiner & Schriewer 2000 kasvatustieteellisestä tutkimuksesta; Schulze 1989 historian

tutkimuksessa). Reaktiona siihen valta-asemaan, jota angloamerikkalainen tutkimus ja tutkimustieto myös tiedon levittämisen piirissä pitävät hallussaan (ks. Chekki 1987), on yhteiskuntatieteissä viime aikoina käyty ristiriitaista keskustelua *kansainvälistymisen* ja *indigenisaation* toisiinsa törmäävistä tendensseistä (Genov 1989, 1–17) sekä kulttuurisidonnaisen, kotoperäisyyttä painottavan *“indigenous sociologies”* -suuntauksen ja *universaalin yhteiskuntatieteen* vastakkaisuudesta (Albrow & King 1990).

Vertailevan politiikan tutkimuksen alalla tehdyt analyysit ovat tuottaneet tuloksia, jotka viittaavat lähes “dialektiseen” kytkökseen ylikansallisen integraation ja valtionsisäisen fragmentoitumisen välillä (McGrew 1992, 23; Smith 1992). Tulokset osoittavat, että (lähinnä eurooppalaiseen) ylikansalliseen integraatioon tähtäävät pyrkimykset kulkevat rinnan sekä kansallisvaltion ylläpitämisen ja vahvistamisen, että sen taloudellisen ja poliittisen vallan laajentamisen ja tehostamisen kanssa (Scharpe 1989; Milward et al. 1992). Yhtä lailla tutkimustulokset tukevat ajatusta siitä, että lisääntyneet pyrkimykset ylikansalliseen integraatioon kulkevat käsi kädessä toiminnan kanssa, joka antaa dynaamisuutta paikallisille kielellisesti, etnisesti ja kulttuurisesti värittyneille erilaistumisen prosesseille (Grant 1981; Charpentier & Engel 1992; Scardigli 1993).

Kuten korkeakoulutuksen, yhteiskuntatieteiden ja kansainvälisen valtiojärjestelmän piirissä tehty vertaileva tutkimus osoittaa, kansainvälistyminen ja valtiokohtainen rakenteellinen kehitys, jotka siis ovat täysin vastakkaisia ilmiöitä, eivät tule esiin pelkästään rinnakkaisina ja toisistaan riippumattomina. Itse asiassa ne ovat myös yhteydessä toisiinsa haasteina ja reaktioina, prosesseina ja niistä aiheutuvina seuraamuksina. Ilmiöt myös viittaavat ajassa rakentuviin suhteisiin ja niiden sisäiseen erilaistumispotentiaaliin, niiden yli kaareutuviin kehitysprosesseihin ja näiden luomaan kompleksisuuteen. Toisin sanoen ne korostavat makro-perspektiiviä, joka liittyy laajoja alueita käsittäviin historiallisiin prosesseihin, mikä onkin luonteenomaista maailmanjärjestelmää pohtivalle lähestymistavalle. Samalla ilmiöt kuitenkin vapauttavat meidät kaikista unilineaarisista – puhumattakaan evolutionistisista – ja päämäärähakuisista rationaalisuuden käsityksistä, joiden voisi katsoa kuuluvan tähän prosessiin.

“Olisi ... epätarkkaa pitää globalisaatiota teleologisena prosessina. Ajatus siitä, että globalisaatio sisältää jonkinlaisen ennalta määrätyn historiallisen logiikan, joka johdattaa väistämättä joko maailmanyhteisön tai jonkinlaisen maailmanhallituksen luomi-

seen, ei kerta kaikkiaan ole pätevä. Historialliset todisteet sotivat tätä käsitystä vastaan, sillä globalisaatio stimuloi sitä vastustavia voimia, jotka voivat yhtä hyvin johtaa maailman lisääntyvään fragmentoitumiseen, koska lisääntynyt yhteinen tietoisuus ja erilaisten yhteiskuntien väliset suhteet voivat lisätä jännitteitä ja kylvää konfliktin siemeniä.” (McGrew 1992, 23; vrt. Smelser 1991, 89.)

Kun asiaa tarkastellaan systemaattisesti, hyödyllisiä ovat myös ne oivallukset, jotka ovat syntyneet analysoitaessa tutkijoiden ja asiantuntijoiden muuttoliik ehdintää valtiosta toiseen sekä heidän esittämiensä ajatusten ja mallien dif fuusiota ja vastaanottoa. Nämä ilmiöthän ovat hallinneet yhä intensiivisemmin Euroopan ja itse asiassa koko maailman kasvatustieteen historiaa 1800-luvulta eteenpäin. Analyysit havainnollistavat globalisaation ja kansainvälistymisen prosessien ristiriitaista luonnetta, mutta ne ovat erityisen hyödyllisiä myös sen vuoksi, että niissä voidaan selvästi nähdä ne yksilöiden ja/tai sosiaalisten ryhmien ottamat askeleet, joista nämä prosessit muodostuvat. Tällaiset analyysit, joille on perinteisesti annettu vain marginaalinen asema vertailevassa kasvatustieteessä, ovat tässä yhteydessä merkittäviä, sillä ne toimivat empiirisenä kriittikinä teoreettisille lähestymistavoille ja tulkitseville malleille, jotka ovat omistautuneet oletetulle maailmanhistorian kehityksen logiikalle. Toisin kuin ne oletukset, joille tämä logiikka perustuu, analyysit pikemminkin korostavat sekä globalisaation prosessien ei-lineaarista, sattumanvaraista luonnetta että sitä vaikutusta, jonka poikkeavuutta luova potentiaali toistuvasti näissä prosesseissa nostaa esiin. Tunnusomaista on, että kulttuuriset ja kansalliset ryhmät muokkaavat tarjottua transkulttuurista tietoa, organisaatiomalleja, ongelmanratkaisumalleja ja menettelytapoja omien yksilöllisten uudelleentulkinta- ja adaptaatiomalliensa avulla. Tämän seurauksena tarjotut transkulttuuriset mallit valitaan uudessa ympäristössä vallitsevia intressejä vastaavasti, niitä mukautetaan erityistilanteisiin ja -tarpeisiin, niitä tulkitaan uudelleen kulttuurisesti ja muunnetaan uusiksi rakenteiksi historiallisesti vaihtelevissa määrin (ks. esim. Curtin 2000).

Edellä mainittu eurooppalaistyyllisen yliopiston yleistyminen kaikkialla maailmassa, yhteiskuntatieteiden historia sekä poliittista järjestystä ja valtion organisaatiota koskevien länsimaisten periaatteiden leviäminen antavat koko joukon esimerkkejä mukauttamisen toteutumisesta. Vertailevat tutkimukset, kuten Robert Covenin (1988) Brasiliaa ja Japania käsittelevät, osoittavat, että eurooppalaisen yliopistolaitoksen juurruttaminen Euroopan ulkopuolisiin mai-

hin on noudattanut melko erilaisia malleja huolimatta siitä, että modernisaation haasteet ovat kaikkialla paljolti samanlaisia. Yksilölliset ennakkoasetelmat, kuten näiden maiden taloudellinen ja poliittinen vaikutusvalta, vaihteleva modernisoivien eliittien läsnäolo, yhteiskunnan kerrostuneisuuden vallitseva rakenne ja olemassa olevien koulutusinstituutioiden rakenne ovat ratkaisevia tässä prosessissa. Esimerkiksi Japanissa eklektinen aines, joka on valittu erilaisista yliopistomalleista (lähinnä ranskalaisesta, yhdysvaltalaisesta ja saksalaisesta) ja joka on asetettu palvelemaan modernisaatiota ja pätevyysvaatimuksia sellaisina kuin ne on määritelty autoritaarisessa hallintojärjestelmässä, on johtanut länsimaisten mallien *indigenisaatioon*, eli mukauttavaan muutokseen samalla kun japanilaista *keisarillisen yliopiston* järjestelmää on autettu torjumaan vieraiden järjestelmien epäsuotavia vaikutuksia. Sen sijaan Brasiliassa modernisaatio- ja teollisuuseliittien suhteellinen heikkous suosi Ranskan kulttuurista ja ideologista valta-asemaa sekä ranskalaisia perinteitä yleensäkin. Näin ollen Brasiliassa pyrittiin ylläpitämään Ranskan mallin mukaista itsenäistä *Grandes Écoles* -huippuyliopistojen järjestelmää ja erillisiä tiedekuntia lääketieteen, insinööritieteen, taloustieteen, maatalouden, sotatieteen ja eritoten luonnontieteiden aloilla. Myös tieteellinen ja taloudellinen riippuvuus vieraista maista jatkui pitkälle 1900-lukua. Tieteenhistoriassa tehdyt havainnot tukevat samankaltaisia johtopäätöksiä. Tämän tutkimuksen pelkkä pinnallinenkin tarkastelu osoittaa, että tieteellisten teorioiden ja innovaatioiden vastaanotto muodostaa loputtoman tulkintojen ja uudelleentulkintojen sarjan. Esimerkkeinä voidaan mainita 1800-luvun germaanisen filosofian ja filologian leviäminen kaikkialle Länsi-Eurooppaan (Espagne & Werner 1990), weberiläisen sosiologian omaksuminen Ranskassa, Yhdysvalloissa ja Kaakkois-Aasiassa (Pollak 1986; Kantowsky 1982) sekä modernin pedagogiikan synty Japanissa (Terasaki 1989). Tulkintoja säätelevät vallitsevat intressit, ja ne kanavoidaan olemassa oleviin diskurssimuodostelmiin. Sama pätee myös siihen, miten länsimaisten demokratian periaatteita ja poliittisia instituutioita on levitetty kaikkialle länsimaiden ulkopuolelle (Badie 1992a). Samoin kuin Japanin esimerkissä, pelkästään muodollisesti omaksutut instituutiot kietoutuvat yhteen aikaisempien poliittisen käyttäytymisen kerrostumien, sosiaalisten merkitysten ja kulttuurikohtaisten auktoriteettimallien kanssa. Tämä uudelleenrakennusprosessi johtaa ”järjestelmään, jolta puuttuu ydin”, jolloin instituutioiden merkitys ja toimintatavat muuttuvat (Wolferen 1989).

Edellä mainitut esimerkit viittaavat suureen määrään erilaisia mukautumislogiikoita. Esimerkkien taakse kätkeytyy myös poikkeavuutta synnyttäviä kulttuurisia viitekehityksiä, erilaisia aika- ja totuuskäsityksiä sekä historian kulussa eri tavoin kerrostuneita kollektiivisia kokemuksia. Tämä kaikki

“[p]aljastaa, että äärimmäisen ideologisesti latautuneet visiot, jotka julistavat “historian loppuvan” [koska maailma liikkuu väistämättä kohti länsimaisen, liberaalin kapitalistisen yhteiskunnan mallia], ovat täysin illusorisia. Moinen väite voi korkeintaan viitata vain pintailmiöihin ja käsitykseen, jonka mukaan länsimaistuminen häämöttää tiettyjen siirtymäprosessien horisontissa. Todellisuudessa tämän julkisivun taakse kätkeytyy monimutkainen “importaation” ja “apropriaation” välinen leikki, johon liittyvät myös uudelleen esiin nousevat populaarit poliittisen toiminnan mallit ja muinaiset kulttuurit, jotka vertailevaa tutkimusta tekevän on otettava huomioon: Kiinan, Intian ja Japanin kehityskaaret muodostuvat kaikki yhtä lailla sellaisenaan omaksutusta importoidusta aineksesta ja tarkoin valikoidusta, mukautetusta aineksesta mutta myös vuosituhansia vanhojen kulttuuristen traditioiden elvyttämisestä.” (Badie 1992b, 366f.)

Vertailevan tutkimuksen näkemykset diffuusion ja vastaanoton prosessien kompleksisuudesta voidaan välittömästi yhdistää edellä eriteltyihin ja yhtä lailla kompleksisiin tutkimustuloksiin, jotka koskevat yhtäältä transnationaalisesti standardoitujen koulutusmallien maailmanlaajuista leviämistä ja toisaalta erilaisten sosiokulttuuristen keskinäissuhteiden verkostojen pysyvyyttä. Yleisellä tasolla voidaan todeta, että on olemassa transnationaalisesti leviävien mallien abstrakti universalismi, joka levittäytyy viuhkamaisesti monimuotoisiksi rakenteiksi aina kun tällaiset mallit ovat vuorovaikutuksessa institutionaalisen toimeenpanon, erilaisten valtion määrittelemien rakenteiden, juridisten ja hallinnollisten säädösten, yhteiskunnallisen työnjaon muotojen, kansallisten akateemisten kulttuurien, kontekstisidonnaisten sosiaalisten merkitysten ja uskonnollisten maailmankatsomuksien kanssa.

Toisin sanoen koulu evolutionaarisena universaalina ei osoittaudu niinkään universaaliksi vaan pikemminkin sosiokulttuurisesti eriytyneeksi. Tästä saadaan viitteitä, kun analysoidaan systemaattisesti niitä moninaisia keskinäissuhteita, jotka vallitsevat koulutodistusten ja niiden antamien etuoikeuksien välillä, koulutuksen loppuun suorittamisen ja ammatissa menestymisen välillä, koulutuksen ja työllisyyden välillä, koulujen valintajärjestelmän ja yhteiskunnan kerrostuneisuuden välillä, koulutusjärjestelmän rakenteen ja julkis-

oikeuden välillä, yliopisto-opiskelun ja kollektiivisen eetoksen välillä, oppimisprosessien ja yhteiskunnallisen muutoksen välillä, sekä universaalien tieteellisen rationaalisuuden ja historiallisen semantiikan itsestään kehittyvän liikevoiman välillä.

Analyttisen näkökulman laajentaminen: kohti uutta vertailevan kasvatustieteen määritelmää

Aidosti vertailevat lähestymistavat ovat tulvillaan viittauksia “valtioon”, “lakiin”, “kulttuuriin”, “kollektiivisiin kokemuksiin” ja maailmankatsomuksiin, joita suodatetaan uskonnon, kansallisen kielen tai historiallisen semantiikan kautta. Samalla tällaiset viittaukset kertovat poikkeavuutta synnyttävistä ja sitä lisäävistä voimista, jotka historiallisessa mielessä luovat yhä uusia sosiokulttuurisia muotoja.

Tätä taustaa vasten tarkasteltuna on syytä kyseenalaistaa se jyrkkä kahtiajako, joka vertailevassa kasvatustieteessä on aiemmin tehty toisistaan poikkeavien metodologisten lähestymistapojen välillä, jolloin vastakkain on asetettu nomoteettiset ja idiografiset suuntaukset sekä muuttuja- ja tapauskohtaiset lähestymistavat. Toisin sanoen, vastakkain on asetettu positivistinen paradigma, joka painottaa vertailun tärkeyttä teorioiden kvasikokeellisessa testaamisessa, ja historistinen (historicist) paradigma, joka pyrkii kulttuuristen ilmiöiden ja muotojen perusteelliseen selittämiseen. Näiden metodologioiden lähempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että ne ovat huomattavasti mukautumiskykyisempiä kuin on esitetty. Nämä erilliset vastakkainasettelut itse asiassa tasoittuvat juuri siinä määrin kuin vertaileva kasvatustiede hyväksyy makro-historiallisen näkökulman asettaman haasteen, joka on muotoutunut vastauksena globalisaatioprosesseihin ja maailmanjärjestelmämalleihin. Tähän haasteeseen vastaaminen edellyttää muuttujien välisten erityissuhteiden tunnistamista ja holistisesti uudelleenrakennettavien sosiokulttuuristen muotojen täydentämistä, mutta lisäksi molemmat metodologiset toimintatavat tulee sisällyttää laajojen yhteiskunnallisten modernisaatioprosessien ja kulttuurien välisten diffuusio- ja vastaanotto-prosessien yhä kattavampiin analyysiin.

Kuvatun kaltaiseen analyyttisen näkökulman laajentamiseen löytyy viittauksia vertailevan tutkimuksen eri osa-alueilla saaduista tuloksista. Seuraavien vastakkaisten virtausten yhteenkietoutuminen puoltaa tätä näkemystä:

- kansainvälistyminen ja indigenisaatio,
- ylikansallinen integraatio ja intranationaalinen erilaistuminen,
- evolutionaariset universaalit ja sosiokulttuuriset muodot,
- maailmanlaajuiset diffuusioprosessit ja kulttuurikohtaiset vastaanotto-prosessit,
- transnationaalisten mallien abstrakti universalismi ja poikkeavuutta synnyttävä rakenteellinen kehittäminen, sekä
- erilaisista yhteiskunnallisista ja sosiaalisista asetelmista riippumaton standardoitujen koulutusmallien maailmanlaajuinen leviäminen ja grand-teorioiden universalistisista näkemyksistä riippumaton yllättävä moninaisuus, joka vallitsee sosiokulttuurisissa keskinäissuhteiden verkostoissa.

Tämä virtausten yhteen kietoutuminen tarjoaa siten yhteisen maaperän, jolla koulutuksen, kasvatuksen ja ammatillisen valmennuksen näkökulmat kohtaavat käytännön ja politiikan tasolla Max Weberin määrittelemät ”sivilisaation keskeiset kysymykset” muuttuvassa maailmassa. Lisäksi tämä vastakkaisten virtausten yhteen kietoutuminen osoittaa niiden väistämättömien ongelmien ytimen, jotka selvästi liittyvät empiiriseen analyysiin ja teoreettiseen selittämiseen ja jotka vertailevan kasvatustieteen tulisi pyrkiä ratkaisemaan. Kuvatut selittämisen ongelmat muodostavat sen kontekstin, joka vertailevan kasvatustieteen on 2000-luvulle tultaessa otettava huomioon kun se –Weberin sanoin – (i) valmistautuu selventämään tärkeimpiä ”näkökulmiaan”, (ii) kehittämään metodologisia lähestymistapojaan ja (iii) tunnistamaan ”käsitteellisen välineistönsä”. Tämä kuitenkin edellyttää, että vertaileva kasvatustiede kieltäytyy mukautumasta koulutuspolitiikan lyhytikäisiin sykleihin tai tuledesta korvatuksi *globologian* pyrkimyksillä. Näin ollen seuraten jo 1700-luvun lopulla julkistetun ohjelman ajatuksia, joita myöhemmät epistemologiset tarkastelut ovat tukeneet, vertaileva kasvatustiede päinvastoin määrittelee itsensä valitsemalla kasvatusilmioiden kolmesta tematisointimallista yhden. Kolme perusmallia,

komparatiivinen, historiallinen ja systemaattinen "aspektitieteenala" (Diemer 1970), ovat kaiken kasvatustieteen perusta.

Tällaisilla päätelmillä on tieteen tasolla kolmenlaisia seuraamuksia. Vertailevan kasvatustieteen, joka pyrkii korostamaan alansa kompleksisuutta, on pakko (i) käsitteellistää *omasta perspektiivistään* tutkimusaineistonsa, niin yhteiskunnalliset modernisaation kehityskaaret, sosiokulttuuriset muodostelmat kuin kulttuurien välinen hajaannus ja vastaanottokin (ks. McMichael 1990). Näkökulmien yhteensovittamisen jälkeen vertaileva tutkimus voidaan liittää maailmanjärjestelmän tutkijoiden teorioihin. Samalla vertaileva tutkimus antaa (yksityiskohtaisin historiallinen rekonstruktioin) oman panoksensa empiiriseen tutkimukseen, joka selvittelee kansainvälistymisprosessien globaaleja piirteitä ja tarkistaa (metodologisin vertailuin) evolutionaarisen universalismin validiteetin. Näkökulmien yhteensovittamisessa vertaileva kasvatustiede on pakotettu (ii) *metodissa* "sovittamaan yhteen historian ja vertailun" samansuuntaisesti historiallisen sosiologian keskustelussa ilmenneen yhä laajemman konsensuksen kanssa (Badie 1992b, 364). Yhteensovittaminen merkitsee paitsi kulttuurienvälisen vertailun ja historiallisen prosessianalyysin sulautumista vertailevaksi historialliseksi tutkimukseksi (Schriewer 1984) myös varsinaisten selittävien käsitteiden (ongelmanmäärittelyjen, taustamuuttujien, kausaalisten suhteiden jne.) ja analyttisten mallien sitomista aikaan (ks. Castles 1989). Tällaiset seuraaukset korostavat vertailevan kasvatustieteen tarvetta tukeutua (iii) *käsitteissä* teoreettisiin suuntauksiin ja käsitejärjestelmiin, jotka pystyvät yhdistämään hyvin erilaisia metodologisia ja analyttisiä näkökulmia ja tarjoamaan perustelua ja vastaavanlaiselle tutkimukselle. Tämä tarkoittaa, että ne kykenevät yhdistämään vertailevan tutkimuksen eri aloilla syntyneet oivallukset, jolloin niistä muodostuu suhdeverkostoja ja systeemidynamiikkaa, poikkeamia vahvistavia mekanismeja ja monimutkaisia kausaalisia suhteita sekä rakenteellista kehittelystä ja toistuvien rakennemuutosten riippuvuutta aiemmista rakenteista.

Kuten toisaalla (Schriewer 2000a) on yksityiskohtaisemmin esitetty, kahden viime vuosikymmenen aikana on kehitelty luonnontieteiden, biologisten tieteiden ja yhteiskuntatieteiden tutkimuksen pohjalta teorioita, jotka sekä sulauttavat itseensä että edelleen kehittelevät tällaisia näkemyksiä. "Itseorganisaation" ja "morfogeneesin" otsakkeiden alla nämä teoriat hahmottelevat yhä merkityksellisempää monitieteistä tutkimusohjelmaa (ks. Krohn, Küppers & Paslack 1987). Ne ovat tarjonneet perustelua hyvin erilaisten alojen tutkimuk-

selle (mm. meteorologia, johtamisteoria ja kaupunkikehitys), mutta ne ovat myös innostaneet uudelleensuuntautumiseen vertailevassa tekniikantutkimuksessa, teollisuus- ja organisaatiososiologiassa ja historiallis-komparatiivisessa kasvatussociologiassa. Näitä teorioita käsitelleistä kirjoittajista nimekkäimpiä ovat englanniksi kirjoittava Margaret S. Archer (ks. Archer 1982; 1985), ranskaksi kirjoittava Edgar Morin (ks. Morin 1981–1985) ja saksaksi kirjoittava Niklas Luhmann (Luhmann 1970–1990; 1984 [1995]). Haluaisin tässä yhteydessä nostaa esiin muutamia näkökulmia näihin teoriakehityksiin lähinnä siitä syystä, että (palaten tieteenhistorian lähestymistapaan) niissä voidaan osoittaa tiettyjä yhtäläisyyksiä aiempaan *problematisques*-ongelmakenttään, johon ne samalla tarjoavat uusia ratkaisuja.

1700-luvun lopulla kuviteltiin tieteellistämisen onnistuvan vertailevan tutkimuksen avulla (*grand programme*). Aivan samoin yhteiskuntatieteiden itseorganisaatiomallit edustavat jälleen yhtä teoreettista innovaatiota, joka on omaksuttu biologisista tieteistä. Luhmannin itseensä viittaavien yhteiskuntajärjestelmien teoria on kuitenkin erityisen merkittävä sen vuoksi, että hän on käyttänyt yleisestä systeemiteoriasta, kybernetiikasta, neurofysiologiasta ja kommunikaatioteoriasta peräisin olevia ajatuksia mutta on samalla muokannut näitä käsitteitä yhteiskuntatieteen erityisluonteen edellyttämällä tavalla. Näin tehdessään Luhmann käsittelee yksityiskohtaisesti “elävien järjestelmien” ja “merkityksiä tuottavien järjestelmien” välisiä eroja. Jälkimmäisten yhteydessä hän lisäksi erottaa toisistaan “psykologiset järjestelmät” (jotka perustuvat tietoisuuteen) ja “sosiaaliset järjestelmät” (jotka perustuvat kommunikaatioon). Luhmannin tutkimuksen hyödyllisyyttä lisää se, että hän on nivonut yhteen systeemiteorian ja evoluutioteorian, tai tarkemmin sanottuna sosiaalisen kommunikaation teorian ja sosiaalisen erilaistumisen teorian. Tämä teoreettinen kehys tarjoaa käsitteelliset keinot, jotka auttavat ymmärtämään sosiokulttuuristen toimialojen (kuten kasvatustieteen) erityisluonnetta ja myös niiden suhteita yhteiskunnalliseen ympäristöön (ks. Schriewer 1990b). Lisäksi ne tarjoavat käsitteelliset vaihtoehdot näiden toimialojen, tai alajärjestelmien, ja niiden kehittymisen ymmärtämiselle kontekstissa, joka muodostuu kattavammista sosiohistoriallisista erilaistumisprosesseista (sekä nykyisen erikoistuneen viestinnän maailmanyhteisöllisestä voimistumisesta). Siten teoriakehys mahdollistaa myös historiallis-komparatiivisen tutkimuksen käsitteellistämisen. Riittävän kompleksiset käsitteet sallivat myös oletettujen “evolutionaaristen universaalien” analysoinnin,

ei abstrakteina vaan historiallisesti konkreettisina käsitteinä, jotka ovat juurtuneet yhteiskunnallisen erilaistumisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja globaalin diffuusion prosesseihin.

Referenssiyhteiskunnat ja transnationaalinen pohdiskelu: maailmanyhteisön semanttiset konstruktio

Luhmannin teoria perustuu itseensä viittaamisen, refleksiivisyyden ja reflektion pääkäsitteille, jotka ovat myös olennaisia vielä yhden lisäargumentin kehittelylle. Ne käsitteellistävät merkitykseen perustuvat sosiokulttuuriset prosessit yhteiskunnalliseksi todellisuudeksi, joka tarkkailee ja kuvailee itseään sekä organisoi-tuu oman kuvauksensa perusteella. Pohjimmiltaan nämä käsitteet viittaavat tiedonsosiologian näkökulmaan, joka syntyy vastauksena rakenteellisen ja semanttisen kehityksen erottamiselle sekä niiden (ei-mielivaltaisesti) muuttuville keskinäisille suhteille tietyillä yhteiskunnallisen toiminnan aloilla, kuten kasvatuksessa. Oletuksena on, että on olemassa tietty keskinäisten suhteiden verkosto ”yhteiskunnan rakenteiden” ja ”semantiikan” välillä – *Gesellschaftsstruktur und Semantik* (Luhmann 1980–1989), yhteiskuntajärjestyksen kaavojen ja niitä vastaavien tärkeisiin teksteihin kirjattujen merkitysten välillä sekä organisaatioiden ja aatteiden välillä. Nämä keskinäiset suhteet tarjoavat selittävän viite-kehityksen niille vertailevan tutkimuksen tuloksille, jotka painottavat tulkintamallien ja ”yhteiskunnallisten merkitysten” (Ringer 1979) tärkeyttä järjestelmien muodostumisessa ja modernisaation vaihtelussa. Siten nämä keskinäis-suhteet toimivat käsitteellisenä yhteytenä, joka Ringerin mukaan (1992) soveltuu sosiaalishistorian ja tiedon historian uudelleenyhdistämiseen.

Ennen kaikkea nämä keskinäiset suhteet kuitenkin kiinnittävät uudelleen huomion erottavaan tekijään, joka havaittiin jo alan akateemisen institutiona-lisoitumisen ensimmäisessä vaiheessa (Schneider 1931/32) ja joka voi nyt olla hyödyksi analysoitaessa kansainvälistymisprosesseja tarkemmin. ”Kansainväli-sen kasvatustieteen” (jolla tarkoitetaan tieteellisen toiminnan alaa) ja ”kasvatuksen kansainvälisen yhteyden” (jolla tarkoitetaan sosiohistoriallista tilannetta) välinen ero soveltuu tasojen toisistaan erotteluun, johon tässä artikkelissa on jo usein viitattu (esim. ero ”transnationaalisesti levinneiden mallien abstraktin universalismin” ja ”monimuotoisten rakenteellisten kaavojen” välillä) ja joka

tässä kohdin nyt tuodaan huomion keskipisteeksi. Paljolti riippumatta koulutuksen organisoinnin ja tyypillisten laajenemismallien jo tapahtuneesta kansainvälistymisestä on koulutuksen uudistamisen yhteydessä pohdittu ja pohditaan edelleen “kansainvälisyyttä”. Aikojen kuluessa on kehitelty monenlaisia ilmauksia, kuten “maailman mallit” (esim. Chalker & Haynes 1994), “kansainväliset standardit” (esim. Hanf 1980) tai “globaaliset kehitystrendit” (mm. Roselló 1978). Tällainen keskustelu yleensä edeltää varsinaista kansainvälistymistä. Toisin sanoen sosiohistoriallisten prosessien maailma (jota luonnehtii jännitteinen kompleksisuus ja jota määrittävät sellaiset termit kuin “kansainvälistyminen” ja “modernisaatio”) tulee erottaa kasvatustieteellisen diskurssin alasta (joka reflektoi mutta joka myös alkaa elää omaa elämäänsä ja vaikuttaa näihin prosesseihin). Tämä erottelu vaatii vastaavan erottelun kahden analyyttisen lähestymistavan välillä. Ensimmäinen kehiteltiin edellä määrittelemällä uudelleen vertailevan kasvatustieteen perspektiivit suhteutettuina tutkimuskohteen ongelmallisuuksiin. Tämän uudelleenmäärittelyn lisäksi ja sitä täydentämään tulee edelleen tarkentaa, mikä on ollut pedagogiikan anti maailmanyhteisön semanttiselle konstruktiolle ja mihin tiedonsosiologian näkökulmasta tehty pedagoginen käsiteanalyysi on kohdistunut.

Itseensä viittaamisen teoria (tai tarkemmin sanottuna “reflektion”, “keskinäistä riippuvuutta koskevien keskeytysten” ja “eksternalisaation” käsitteiden sarja) tarjoaa käsitteelliset välineet tälle analyysille. Institutionalisoituneen vertailevan kasvatustieteen työn tulosten uudelleentarkastelu sosiaalis-historiallisesta perspektiivistä näiden käsitteiden pohjalta täydentää maailmanyhteisöllisten ilmiöiden empiiristä tutkimusta. Tähän lähestymistapaan sisältyy oletus siitä, että kasvatuksen teoria ei kehity ensisijaisesti *tieteellisenä teoriana* (joka olisi kehitetty puhtaan tieteen “totuuden” velvoitteen mukaisesti) vaan *reflektioteoriana* (joka on muodostettu yhteisön jokaisen erikoistuneen alajärjestelmän sisällä kyseisten järjestelmien itseymmärryksen ja itseohjautuvuuden edistämiseksi). Siten kasvatuksen teoria on kasvatusjärjestelmän reflektioteoria, joka on kehitetty kasvatusjärjestelmän *sisällä*. Tutkimuskohdettaan pohtiessaan kasvatuksen teoria pohtii omaa itseään osana tutkimuskohdettaan, eli käy omaa sisäistä keskusteluaan. *Kaikkien* itseensä viittamisen sulkeumien tavoin myös reflektioteoriat, jotka on kehitelty jonkin tietyn alajärjestelmän kontekstissa, tarvitsevat keskeytyksiä kehämäisiin keskinäisen riippuvuuden suhteisiinsa. Tällaiset keskeytykset ilmenevät usein siten, että järjestelmät avautuvat ulkoiselle

ympäristölleen, vaikka se tapahtuisikin hyvin selektiivisesti. Vasta ottamalla mukaan ”lisämerkitys”, eli kun ulkoisista viitekohdista ammennetaan järjestelmään lisämerkityksiä, voidaan kehämäinen itseensä viittaaminen määritellä täsmällisesti.

Luhmann ja Schorr (1979, 338) ovat kehittäneet kasvatustieteeseen kolme ”eksternalisaation” päämallia, joita voidaan pitää kasvatusjärjestelmän reflektioteorian, ei tosin tyhjentävänä: vetoaminen (i) tieteellisen rationaalisuuden yleisiin periaatteisiin, (ii) arvoihin ja (iii) järjestelmään. Lisäksi Luhmann ja Schorr tarkentavat, miten nämä eksternalisaatiomallien funktiot toteutuvat kasvatustieteen pyrkiessä vakiintumaan teoreettisen tiedon korpuksiksi, joka on sitoutunut kasvatusjärjestelmän ongelmien pohtimiseen ja kiinnostunut alan akteemisesta statuksesta ja maineesta. Siten viittaus (i) tieteen filosofoiden yleisiin periaatteisiin vapauttaa kasvatustieteen sellaisten *aprioristen* tai dogmaattisten oletusten kehittämisestä, joilla se voisi vahvistaan tieteellistä validiteettiaan. Viittaus (ii) arvoihin tai arvoihin perustuviin ideologioihin eksternalisoi toiminnan oikeutuksen, etenkin koulu-uudistuksista tai -politiikasta päättämisen yhteydessä. Ja lopuksi viittaaminen (iii) järjestelmään määrittää ”kohteen, jonka syyksi yhteiskunnallisen todellisuuden vastenmielisimmät piirteet voidaan lukea”, jolloin vastuu epäonnistumisesta vieritetään politiikan tai hallinnon syyksi (Luhmann & Schorr 1979, 341). Toisin sanoen eksternalisaation kaava merkitsee kasvatustieteellisessä ajattelussa sitä, että pettymykset ulkoistetaan ja samalla vaaditaan uusia vaihtoehtoja koulutusjärjestelmään.

Kuten toisaalla on yksityiskohtaisemmin todettu (Schriewer 1990a; 2000b), nämä rakenteelliset piirteet, jotka liittyvät reflektioteorian itseensä viittavaan luonteeseen, valmistelevat kasvatustieteellisen kirjallisuuden pohdintaa ja uudelleentulkintaa sosiologisesta näkökulmasta. Vaikka kasvatustieteellinen kirjallisuus on usein vertailevalta metodologialtaan heikkoa ja teorianmuodostukseltaan epärelevanttia ja kiistanalaista, alan kirjallisuuden tuottaminen on perinteisesti katsottu verailevan kasvatustieteen tehtäväksi. Kun tilannetta tarkastellaan tästä näkökulmasta, kyseinen kirjallisuus saa uutta ja odottamatonta merkitystä. Se pystyy tyydyttämään rakenteellisen eksternalisaation tarpeen, joka kuuluu reflektioteorian perusluonteeseen, erityisesti kun on kyse kasvatustieteen uudistamisen pohdinnasta. Tietyin kansallisen koulutusjärjestelmän omasta näkökulmasta, joka keskittyy kyseisen järjestelmän käytännön puoliin, viittaukset ”ulkomaisiin esimerkkeihin ja kokemuksiin” tai ”maailmantilanteisiin” voi-

daan todellakin ymmärtää laajemmin kuin vain objektiivisesti dokumentoituna muiden maiden koulutuksen nykyhistoriana. Viittausten odotetaan pikemminkin toimivan “opetuksina”, antavan “innostavia ajatuksia” ja “uusia virikkeitä menettelytapojen määrittämiseen” tai hahmottelevan “viitekehystä” uudistusvaihtoehtojen täsmentämiselle. Niinpä erityisesti silloin, kun viitataan aiottuun eksternalisaation kautta tapahtuvaan lisämerkityksen ottamiseen, “katsominen omien rajojen tuolle puolen, muihin vertailukelpoisin maihin” ymmärretään “järjestelmänä, joka avautuu ulospäin ... ulkoisille virikkeille” (Schorb 1970, 16, 20).

Tällaiset viittaukset ulkomaisiin esimerkkeihin ja oletettuun “kansainvälisyyteen”, vaikka ne olisivatkin epäsuoria teorian tai metodologian kannalta, voidaan nähdä vetoamisena ulkoiseen ympäristöön, joka täydentää Luhmannin ja Schorrin kolmea eksternalisaation mallia. Niinpä tällaiseen kasvatustieteelle tärkeään maailmantilanteisiin ulkoistamiseen ei liity sosiokulttuuristen erojen vertailevaa analyysia, joka tähtäisi yhteiskuntatieteellisen tiedon edistämiseen. Sen sijaan siihen sisältyy tällaisten erojen minimointi, kun viitataan suuntautumiseen kansainvälisiin “viiteyhteiskuntiin” (“reference societies”) (Bendix 1978). Tämä suuntautuminen tapahtuu ensin uudistusajatusten ja -mallien tasolla ja sitten käytännön menettelytapojen tasolla – olivatpa nämä viiteyhteiskunnat “pasies que están al frente de la civilización del mundo [maailman sivilisaation eturintamassa olevia maita]”, kuten muuan espanjalainen kirjoittaja 1800-luvun puolessa välissä kuvaavasti totesi (Pedro 1987, 163), tai 1900-luvun lopun tapaan “kymmenen maailmanluokan maata” (Chalker & Haynes 1994). Toimimalla näin ne eivät tukeudu – lainatakseni jälleen Friedrich Schneiderin tekemää erotusta – “poikkikansallisen analyysin metodiin” [*komparative Methode*], jota käytetään erityisenä keinona teorianmuodostuksen ja/tai selittämisen tarkastelussa. Sen sijaan ne pyrkivät synnyttämään “transnationaalista pohdiskelua” [vergleichende Betrachtung] jotta voitaisiin “nostaa esiin suurimpia ongelmia, ajatuksia ja virtauksia maailman koulutuksessa” (Schneider 1931/32, 243, 403). Toisin sanoen maailmantilanteisiin eksternalisoinnin soveltuvuus lisämerkityksen antajana ei ole lähtöisin yhteiskuntatieteen vertailumetodien hyödyntämisestä. Niiden luonnostaan kriittinen potentiaali on sidoksissa monimutkaisiin tekniikoihin, joilla luodaan suhteita suhteiden välille, tai jopa suhdeverkostojen välille. Pikemminkin soveltuvuus liittyy eksternalisatioihin, jotka turvautuvat vertailun korvikkeeseen, sen viimeiseen metodolo-

giseen oljenkorteen, nimittäin “kansainväliseen perspektiiviin”. Tämä perspektiivi on järjestäytynyt havainnoijan harkinnan mukaan ja perustuu yksinkertaisiin toimintoihin, joissa tunnistetaan yhtäläisyyksiä tai enemmän/vähemmän tai aiemmin/myöhemmin -suhteita havaittavissa olevien tosiasioiden välillä.

Historialliset kuvaukset vertailevan ja/tai kansainvälisen tutkimuksen kehityksestä kasvatustieteessä tukevat tätä väitettä. Kansainvälistämistä koskevaa uudistuskeskustelua on käyty monessa eri muodossa. On puhuttu “progressiivisen kasvatuksen” aatteiden levittämisestä “maailman kasvatusliikkeeseen” tai yhteisen “länsi-eurooppalaisen kasvatustieteen” tunnistamisesta, koulutukselliset rakenteet on nähty lisääntyvästä “teollistuneiden yhteiskuntien sulautumisesta” tai “tieteellisestä ja teknologisesta vallankumouksesta” riippuvaisina, on puhuttu “demokratisoinnista” tai “yleiseen peruskoulujärjestelmään siirtymisestä”, “arvojen opettamisen uudesta tulemisesta” tai “maailman näkökulmasta” aikuisopetuksessa. Kaikki nämä erilaiset uudistuskurssit ja koulupolitiikan kansainvälistämisen muodot kehiteltiin tietyissä kansallisissa ympäristöissä ja ne

ovat auttaneet tukemaan samanhenkisten, samaa mieltä olevien yksilöiden omistautumista ja samanaikaisesti oikeuttaneet opposition vastustamisen. Omien uudistusvaatimusten kansainvälisyyden osoittaminen on merkinnyt, että niitä on pystytty puolustamaan ennakkoluulo- ja puolueellisuussyistä vastaan ja että ne on hyväksytty universaaleiksi ja välttämättömiksi (Zymek 1975, 348).

Näin toimimalla maailman tilanteisiin ulkoistaminen tavallaan konkretisoi arvoille rakentuvan uudistuspolitiikan perustelut. Tämä oikeudellistaminen saavutetaan tieteelliseksi todetuilla historiallisilla kuvauksilla ja/tai tilastollisilla tutkimuksilla. Suuri osa kansainvälisiä uudistuksia käsittelevästä kirjallisuudesta keskittyy määrittelemään ja edelleen kehittämään instituutiorakenteita ja koulutusjärjestelmiä. Siksi malli, jossa viitataan ulkopuoliseen esittämällä mahdollisia vaihtoehtoja, on hyvin suunniteltu niistä pettymyksistä selviämiseen, joita kasvatustieteilijät toistuvasti kohtaavat järjestelmien mukaan määrittävässä yhteiskunnassa. Toisin sanoen, kun eksternalisoidaan *maailmantilanteisiin*, ei ole tarvetta tukeutua *arvoihin* tai *arvoille perustuviin ideologioihin*; myös viittaukset *tieteen periaatteisiin* lisääntyvät, ja *järjestelmiin* ulkoistaminen vahvistuu. Yhdistämällä oikeudellistavan, perustavan ja askriptiivisen näkökulman ulkoistaminen maailmantilanteisiin tuo kasvatustieteen uudistuskeskus-

teluun huomattavan paljon itse säädelyä dynamiikkaa. Tästä on seurannut, että kasvatustieteen järjestelmän pohdinnalle ominainen jatkuvasti uudistuva teoretisointi on muuttanut *vertailevan* kasvatustieteen tieteellistämissuunnitelman sen korvikemuodoksi, *kansainväliseksi* kasvatustieteeksi.

Maailmantilanteisiin ulkoistaminen ei tapahdu tyhjiössä. Pikemminkin ilmiö on juurtunut globaaliin todellisuuteen, tai "valtioiden väliseen järjestelmään", kuten maailmanjärjestelmätutkimuksen uus-institutionalistit asian ilmaisivat (Ramirez & Boli-Bennett 1987). Globaalille todellisuudelle on tunnusomaista sekä erilaistuminen moniksi alueelliseksi poliittiseksi järjestelmiksi että näiden järjestelmien väliseksi suhdeverkostojen kasaumiksi. Keskinäissuhteet voivat rakentua erilaisille asioille: perustana voi olla kilpailu, konflikti, hallinta, yhteistyö tai liittolaisuus. Tämän "valtioiden välisen järjestelmän" toiminnasta syntyy kilpailuimpulsseja, jotka merkitsevät maailmantilanteisiin ulkoistamisen lisääntymistä. Eksternalisaatio tapahtuu selkeiden järjestelmä- tai ympäristönäkökohtien mukaisesti, ja ne puolestaan vastaavat lukuisia erilaisia kansallisvaltioiden määrittämiä koulutusjärjestelmiä (ja kasvatustieteen uudistuskeskustelun järjestelmiin liittyviä konteksteja). Toisin sanoen, yksi kokonaisuutta koskevan itsepohdiskelun konteksti (määriteltynä poliittisesti ja kielellisesti) eksternalisoi toisiin koulutusjärjestelmiin ja niiden itsepohdiskeluihin. Nämä kontekstit taas viittaavat edelleen muihin, mistä seuraa, että ne muodostavat "malleja" ja tuottavat vastavuoroisesti toisilleen "stimuloivia ajatuksia". Tällaisesta ristikkäisten järjestelmien tarkkailun ja eksternalisaation suhteiden kasautumisesta syntyy vastavuoroisten viittausten verkosto, joka alkaa elää omaa elämäänsä ja muuttuu tärkeäksi osaksi omavaraista maailmantason kasvatustieteellistä uudistuskeskustelua. Tiedonsosiologian perspektiivistä tämä kansojen välinen diskurssi voidaan siten nähdä semanttisena vastineena jatkuvalla muutosprosessille, jota vauhdittaa funktionaalisesti erilaistuneelle yhteiskunnalle luontainen dynaaminen levottomuus. Sen voidaan kuitenkin nähdä myös reagoivan yhteiskunnallisiin rakenteisiin edelleen yhtenäistämällä ja standardoimalla niitä. Maailman yhteisö ei ole toisin sanoen vain kohtalon tai "evoluutionaaristen unversaalien" seuraus, vaan pikemminkin semanttisen rakenteen tulos (mm. Schriewer, Henze et al. 1999 pyrkivät edistämään kasvatustieteellistä maailmanjärjestelmätutkimusta vertailevan tutkimuksen näkökulmasta).

Toisen maailmansodan kokeneen tutkijasukupolven mukaan kansainvälisen yhteisymmärryksen edistäminen on vertailevan kasvatustieteen tärkein teh-

tävä. 2000-luvulle siirryttäessä se on edelleen tarpeellinen tehtävä, mutta ei enää riittävä. Kasvatustieteen tutkijoita rohkaistaankin näin ollen tiedostamaan, että antamalla oman positiivisen panoksensa tälle tieteenalalle he itse edistävät kasvatustieteellisten ajatusten, mallien, ohjelmien ja tavoitteiden globalisaatiota. Tällaista tiedostamista edellyttää jo kunnioitus omaa tutkimusalaa kohtaan: sehän ilmentää maailman kulttuurista monimuotoisuutta ja sen mukanaan tuomaa rikkautta myös ihmiskunnan tulevaa kehitystä ajatellen. Tämä tietoisuus on kuitenkin erityisesti tarpeen juuri nyt, kun reaktiot ylikansallisia integraatio- ja globalisaatioprosesseja vastaan ovat muuttumassa yhä väkivaltaisemmiksi ja irrationaalisemmiksi.

Lähteet

- Adick, C. 1988. "Schule im modernen Weltsystem". Zeitschrift für Kulturaustausch 38, 343–55.
- Adick, C. 1992. Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn: Schöningh.
- Albrow, M. & King, E. 1990 (Eds.) Globalization, Knowledge and Society. London: Sage.
- Altbach, P.G. 1987. The Knowledge Context: Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge. Albany: State University of New York Press.
- Altbach, P.G. 1991a. "Textbooks: The International Dimension". Teoksessa M.W. Apple & L. Christian-Smith (Eds.) The Politics of the Textbook. New York: Routledge, 242–258.
- Altbach, P.G. 1991b. "Third world publishers and the international knowledge system". Logos, nos. 2/3, 122–126.
- Altbach, P.G. 1991c. "Patterns in higher education development". Prospects XXI, 189–203.
- Altbach, P.G. 1994. "International Knowledge Networks". Teoksessa T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.) The International Encyclopedia of Education, second edition, vol. 5. Oxford: Pergamon-Elsevier, 2993–8.
- Archer, M.S. 1982. "Theorizing about the Expansion of Educational Systems". Teoksessa M.S. Archer (Ed.) The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems. Beverly Hills & London: Sage, 3–64.
- Archer, M.S. 1985. "Structuration versus Morphogenesis". Teoksessa S.N. Eisenstadt & H.J. Helle (Eds.) Macro-Sociological Theory. Vol.1: Perspectives on Sociological Theory. Beverly Hills & London: Sage, 58–88.
- Badie, B. 1992a. L'Etat importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique. Paris: Fayard.

- Badie, B. 1992b. "Analyse comparative et sociologie historique". *Revue Internationale des Sciences sociales*, no 133, 363–372.
- Badie, B. & Hermet, G. 1990. *Politique Comparée*. Paris: P.U.F.
- Bendix, R. 1978. *Kings or People. Power and Mandate to Rule*. London & Berkely: University of California Press.
- Bergesen, A. 1980. "Preface" and "From Utilitarianism to Globology: The Shift from the Individual to the World as a Whole as the Primordial Unit of Analysis". Teoksessa A. Bergesen (Ed.) *Studies of the Modern World System*. New York: Academic Press, xiii–xiv, 1–12.
- Boli, J. & Ramirez, F.O. 1992. "Compulsory Schooling in the Western Cultural Context". Teoksessa R.F. Arnove, P.G. Altbach & G.P. Kelly (Eds.) *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*. Albany: State University of New York Press, 25–38.
- Boudon, R. 1992. "Grandeur et décadence des sciences du développement: Une étude de sociologie de la connaissance". *L'Année sociologique*, IIIe série, tome 42, 253–274.
- Castles, F.G. 1989. (Ed.) *The Comparative History of Public Policy*. Cambridge: Polity Press, particularly "Introduction", 1–15.
- Chalker, D. & Haynes, R.M. 1994. *World Class Schools: New Standards for Education*. Lancaster, PA: Technomic Publishing Company.
- Charpentier, J. & Engel, C. 1992. (Eds.) *Les régions de l'espace communautaire*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Chekki, D.A. 1987. *American Sociological Hegemony. Transnational Explorations*. Lanham & London: University Press of America.
- Cowen, R. 1988. "The Importation of Higher Education into Brazil and Japan". Teoksessa P. Cunningham & C. Brook (Eds.) *International Currents in Educational Ideas and Practices. Proceedings of the 1987 Annual Conference of the History of Education Society held jointly with B.C.I.E.S.* Evington: History of Education Society, 41–49.
- Curtin, P.D. 2000. *The World and the West. The European Challenge and the Overseas Response in the Age of Empire*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Deppe, R. & Hoss, D. 1984. (Eds.) *Work Organization, Incentive Systems and Effort Bargaining in Different Social and National Contexts*. Frankfurt: Institut für Sozialforschung.
- Diemer, A. 1970. "Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffs". *Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie* 1, 209–227.
- Eisenstadt, S.N. 1973. *Tradition, Change, and Modernity*. New York: Wiley-Interscience.
- Espagne, M.I & Werner, M. 1990 (Ed.) *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXe siècle*. Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Fägerlind, I. & Saha, L.J. 1985. *Education and National Development: A Comparative Perspective*. Oxford etc.: Pergamon.

- Fiala, R. & Lanford, A.G. 1987. "Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950–1970". *Comparative Education Review* 31, 315–32.
- Genov, N. 1989. (Ed.) *National Traditions in Sociology*. London: Sage.
- Goldschmidt, D. 1991a. "Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme". *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 11, 3–17.
- Goldschmidt, D. 1991b. *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Grant, N. 1981. "European Unity and National Systems". Teoksessa B. Simon & W. Taylor (Eds.) *Education in the Eighties: The Central Issues*. London: Batsford Academic & International Ltd., 92–110.
- Grellet, G. 1992. "Pourquoi les pays en voie de développement ont-ils des rythmes de croissance aussi différents?". *Revue Tiers Monde*, tome XXXIII, no 129, 31–66.
- Hanf, T. 1980. "Die Schule der Staatsoligarchie". *Bildung und Erziehung* 33, 407–432.
- Harwood, J. 1992. *Styles of Scientific Thought. A Study of the German Genetics Community, 1900–1933*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heidenreich, M. & Schmidt, G. (Eds.) *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Inkeles, A. & Smith, D.H. 1974. *Becoming Modern*. London: Heinemann.
- Kantowsky, D. 1982. "Die Rezeption der Hinduismus/ Buddhismus-Studie Max Webers in Südasien. Ein Missverständnis". *Archives Européennes de Sociologie* 23, 317–355.
- Keiner, E. & Schiewer, J. 2000. "Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft". *Revue suisse des Sciences de l'éducation* 22, 27–50.
- Kerr, C. 1991. "International Learning and National Purposes in Higher Education". *American Behavioral Scientist* 35, 17–42.
- Komenan, A.G. 1987. *World Education Indicators. Education and Training Series Report No. Edt 88*. Washington: The Worldbank.
- Krohn, W., Küppers, G. & Paslack, R. 1987. "Selbstorganisation: Zur Genese und Entwicklung einer wissenschaftlichen Revolution". Teoksessa J.S. Schmidt (Ed.) *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt: Suhrkamp, 441–65.
- Kurian, G.T. 1988. (Ed.) *World Education Encyclopedia*, vol. 1–3. New York & Oxford: Facts on File Publications.
- Luhmann, N. 1970–1990. *Soziologische Aufklärung*, vol. 1–5. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. 1980–1989. *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, vol. 1–3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1980–1989).
- Luhmann, N. 1984. *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. English Translation (1995) by John Bednarz, Jr., with Dirk Baecker, under the title *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.

- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. 1979. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lutz, B. 1976. "Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen". Teoksessa H.-G. Mendijs et al. *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I*. Frankfurt a.M.: Aspekte, 83–151.
- Maurice, M., Sellier, F. & Silvestre, J.-J. 1979. "La production de la hiérarchie dans l'entreprise: comparaisons France-Allemagne". *Revue française de sociologie* 20, 331–65.
- McGrew, A.G. 1992. "Conceptualizing Global Politics". Teoksessa A.G. McGrew, P.G. Lewis et al. *Global Politics. Globalization and the Nation-State*. Cambridge & Oxford: Polity Press & Blackwell, 1–28.
- McMichael, P. 1990. "Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method". *American Sociological Review* 55, 385–397.
- Menzel, U. 1991. "Das Ende der 'Dritten Welt' und das Scheitern der großen Theorien". *Politische Vierteljahresschrift* 32, 4–33.
- Meyer, J.W., Ramirez, F.O., Robinson, R. & Boli-Bennett, J. 1977. "The World Educational Revolution, 1950–1970". *Sociology of Education* 50, 242–58.
- Meyer, J.W. & Ramirez, F.O. 2000. "The World Institutionalization of Education". Teoksessa J. Schriewer (Ed.) *Discourse Formation in Comparative Education. Comparative Studies Series*, vol. 10. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 111–132.
- Milward, A.S. et al. 1992. *The European Rescue of the Nation-State*. London: Routledge.
- Morin, E. 1981–1985. *La Méthode*, tome 1: *La Nature de la Nature*; tome 2: *La Vie de la Vie*, nouv. Édition. Paris: Seuil.
- Müller, D.K., Ringer, F. & Simon, B. 1987. (Eds.) *The Rise of the Modern Educational System*. Cambridge: Cambridge University Press. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Parsons, T. 1964. "Evolutionary Universals in Society". *American Sociological Review* 29, 339–57.
- Pedro, F. 1987. *Los precursores españoles de la Educación Comparada. Antología de textos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pollak, M. 1986. "Die Rezeption Max Webers in Frankreich. Fallstudie eines Theorietransfers in den Sozialwissenschaften". *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 38, 670–684.
- Ramirez, F.O. & Boli-Bennett, J. 1987. "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization". *Sociology of Education* 60, 2–17.
- Ringer, F.K. 1979. *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington & London: Indiana University Press.

- Ringer, F.K. 1992. *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890–1920*. Cambridge: Cambridge University Press; Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Roselló, P. 1978. *La Teoría de las Corrientes Educativas: Cursillo de Educación Comparada Dinámica*. Segunda edición. Barcelona: Ediciones de Promoción Cultural.
- Scardigli, V. 1993 (Ed.) *L'Europe de la diversité: La dynamique des identités régionales*. Paris: Editions du CNRS.
- Scharpf, F.W. 1984. "Economic and Institutional Constraints of Full-Employment Strategies: Sweden, Austria, and Western Germany". Teoksessa J.H. Goldthorpe (Ed.) *Order and Conflict in Contemporary Capitalism*. Oxford: Clarendon, 257–290.
- Schmid, H., Füglistaler, P. & Hohl, M. 1992. *Vollbeschäftigungspolitik: Der Wille zum Erfolg. Ein Ländervergleich der Schweiz, Deutschlands, Österreichs, Schwedens und Japans*. Bern.
- Schneider, F. 1931/32 & 1932/33. "Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft". *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, 15–39, 243–257, 392–407, and 2, 79–89.
- Schorb, A.O. 1970. "Der internationale Vergleich als Instrument der Bildungspolitik". Teoksessa W. Hilligen & R. Raasch (Eds.) *Pädagogische Forschung und pädagogischer Fortschritt*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schriewer, J. 1984. "Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttabelle oder Forschungsansatz?". *Zeitschrift für Pädagogik* 30, 323–342.
- Schriewer, J. 1990a. "The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts". Teoksessa J. Schriewer & B. Holmes (Eds.) *Theories and Methods in Comparative Education*, 2nd ed. Comparative Studies Series, vol. 1. Frankfurt a.M., Bern: Peter Lang, 25–83.
- Schriewer, J. 1990b. "Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos". Teoksessa M.A. Pereyra (Ed.) *Los Usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC, 77–127.
- Schriewer, J. 2000a. "Comparative Education Methodology in Transition. Towards the Study of Complexity?". Teoksessa J. Schriewer (2000) (Ed.) *Discourse Formation in Comparative Education*. Comparative Studies Series, vol. 10. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 3–52.
- Schriewer, J. 2000b. "Estados-Modelo e Sociedades de Referência: Externalização em Processos de Modernização". Teoksessa A. Novoa & J. Schriewer (2000) (Eds.) *A Difusão Mundial da Escola. Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*. Lisboa: Educa, 103–120.
- Schriewer, J. & Keiner, E. 1992. "Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences: France and Germany". *Comparative Education Review* 36, 25–51.

- Schriewer, J., Keiner, E. & Charle, C. 1993 (Eds.) *Sozialer Raum und akademische Kulturen – A la recherche de l'espace universitaire européen*. Comparative Studies Series, vol. 3. Frankfurt a.M., Bern: Peter Lang. – Japanese edition in preparation: Tokyo: Toshindo Publishers.
- Schriewer, J., Henze, J. et al. 1999. "Konstruktion von Internationalität. Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Russland, China)". Teoksessa H. Kaelble & J. Schriewer (Eds.) *Gesellschaften im Vergleich*. 2nd revised edition. Comparative Studies Series, vol. 9. Frankfurt a.M., Bern: Peter Lang, 151–258.
- Schulze, W. 1989. *Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945*. München: Oldenbourg.
- Sharpe, L.J. 1989. "Fragmentation and Territoriality in the European State System". *International Political Science Review* 10, 223–238.
- Smelser, N.J. 1991. "Internationalization of Social Science Knowledge". *American Behavioral Scientist* 35, 65–91.
- Smith, M. 1992. "Modernization, Globalization and the Nation-State". Teoksessa A.G. McGrew, P.G. Lewis et al. *Global Politics. Globalization and the Nation-State*. Cambridge & Oxford: Polity Press & Blackwell, 253–268.
- So, A.Y. 1990. *Social Change and Development. Modernization, Dependency, and World-System Theories*. Newbury Park, London.: Sage.
- Stichweh, R. 2001. "From the Peregrinatio Academica to Contemporary International Student Flows – National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes". Teoksessa C. Charle, J. Schriewer & P. Wagner (Eds.) *The Emergence of Transnational Intellectual Networks*. Oxford & Providence, R.I.: Berghahn, forthcoming.
- Teichler, U. 1988. *Convergence or Growing Variety: The Changing Organization of Studies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Terasaki, M. et al. 1991. *Oyatoi Kyoshi Emil Hausknecht no Kenkyu* [Research on the Invited Professor Hausknecht]. Tokyo: Todai Shuppan.
- Wallerstein, I. 1991. *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*. Cambridge: Polity Press.
- Weber, M. 1973. "Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis" [1904]. Teoksessa M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 4. Auflage. Tübingen: Mohr, 146–214.
- Weiler, H.N. 1987. "Introductory note to chapters 8–9". Teoksessa M. Dierkes, H.N. Weiler & A.B. Antal (Eds.) *Comparative Policy Research. Learning from Experience*. Aldershot: Gower, 186–187.
- Wolferen, K. van 1989. *The Enigma of Japanese Power*. New York: Alfred A. Knopf.
- Zymek, B. 1975. *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*. Ratingen: Henn.

Juha Nieminen

VOLUNTARISMISTA KUMPPANUUTEEN

Vertailevasta kasvatustieteestä näkökulma nuorisotyön syntyyn

Samanaikaisesti kun ihmislajin kehitystä ja kulttuureja tutkiva antropologia varttui tieteenä 1800-luvun jälkipuoliskolla ja 1900-luvun alussa, kiistelivät eurooppalaiset valtiot keskenään turvallisuuseduista, siirtomaavaltauksista ja asemista kansainvälistyvillä markkinoilla. Talous-, sotilas- ja valtapoliittisista syistä kansakunnat ryhmittäytyivät vaihteleviin liittoutumiin ja ajoittain nousivat toisiaan vastaan. Toisaalta valtapoliittisten kiistojen ulkopuolella kiihtyvä teollinen ja tekninen vallankumous sitoi eurooppalaisia valtioita toisiinsa. Liikkumisen ja tiedonkulun nopeutuminen johti siihen, että tieto toisessa kulttuurissa kehittyneestä elämäntavasta kulki entistä nopeammin toisen kulttuurin piiriin. Kulttuuriantropologian termeillä ilmaistuna kulttuurin leviäminen ja sekoittuminen saivat lisää vauhtia myös itse Euroopassa.

Tieteellisen antropologian synnyn sekä valtioiden ristiriitojen ja lähentymisen lisäksi 1800-luvun jälkipuolisko ja 1900-luvun alku oli uuden nuorisokasvatusjärjestelmän muotoutumisen aikaa. Tuolloin syntyivät monet modernin nuorisotyön muodoista eri puolella Eurooppaa.

Maatutkinnan kepeys

Kun sitten Euroopan neuvosto aloitti 1990-luvun puolivälissä nuorisopolitiikan kansalliset maatutkinnat, näyttämö oli muuttunut perusteellisesti. Nuorisotyöstä oli tullut vakiintunut osa nuorisokasvatusta kaikkialla maanosassa. Lisäksi

nuorisotyöstä oli tullut osa eurooppalaista integraatiopolitiikkaa, jolla nuoret pyrittiin sopeuttamaan yhdentyviin markkinoihin ja poliittisiin rakenteisiin. Nuorisotyö oli myös kytketty osaksi 1900-luvun loppupuolella hahmottunutta nuorisopolitiikan käsitettä, joka sekin otettiin välineeksi nuoria koskevien toimenpiteiden yhdenmukaistamisessa.

Euroopan neuvoston maatutkintahanke käynnistettiin juuri eurooppalaisen nuorisopolitiikan kehittämiseksi. Ensimmäinen maatutkinta tehtiin Suomessa ja se valmistui vuoden 1996 lopussa (Review of National Youth Policy 1997). Suomen pilottihankkeen jälkeen maatutkinta on tehty Virossa, Hollannissa, Romaniassa, Espanjassa ja Ruotsissa. Näitä kansallisia raportteja ovat laatineet nuorisopolitiikan asiantuntijat, viranomaiset ja tutkijat. Jokaisen maan raportin on arvioinut kansainvälinen asiantuntijaryhmä, joka on myös vierailut kohdemaassa. Kansallisiin maatutkintaraportteihin on koottu tietoja ja arvioita nuorten keskeisiltä elämänalueilta kuten koulutuksesta, työstä ja vapaa-ajasta. Hankkeen yhdeksi tavoitteeksi on täsmentynyt nuorisopolitiikan hyvien käytäntöjen levittäminen sekä kansallisen nuorisopolitiikan arviointiin ja eurooppalaisen nuorisopolitiikan kehittämiseen sopivien kriteereiden luominen. Kansainvälisten asiantuntijaryhmien arviointiraportteihin onkin sisällynyt kansallisen ja eurooppalaisen nuorisopolitiikan kehittämisohdotuksia, ja Ruotsin nuorisopolitiikkaa arvioineen ryhmän raportissa (Evaluation report 1999) puhutaan jopa nuorisoa ja Eurooppaa käsittelevän teorian luomisesta.

Maatutkintaraporttien käyttäminen nuorisopolitiikan hyvien esimerkkien levittämiseen ja yleiseurooppalaisten arviointikriteerien luomiseen on kuitenkin myös ongelmallista. Kansalliset nuorisopoliittiset toimenpiteet ovat kulttuurisia ja yhteiskunnallis-historiallisia ratkaisuja, joiden alkuperäinen konteksti ja merkitys olisi tunnettava ennen niiden vaikutusten arviointia ja soveltamista toisessa kulttuurissa. Nuorisopoliittisten käytäntöjen yhteiskunnallis-historiallisia merkityksiä on tähänastisissa maatutkintaraporteissa käsitelty niukasti. Kansainvälinen arviointiryhmä moittikin Suomen kansallista raporttia historiallisen reflektoinnin puutteesta (Evaluation report 1997, 7).

Nuorisopolitiikan ratkaisujen yhteiskunnallis-historialliseen analyysiin kii-reinen, moniaineksinen ja perusluonteeltaan poliittis-hallinnollinen maatutkinta onkin rajallinen väline. Nuorisopolitiikan kulttuurisesti vaihtelevien muotojen ja toimenpiteiden synnyn, sisällön ja merkitysten selvittämiseksi tarvitaan maatutkintoja systemaattisemmin ja kriittisemmin hankittua tietoa. Erityi-

sesti sitä tarvitaan nuorisotyöstä, jota on tutkittu vertailevasta näkökulmasta vain vähän. Kutsuttakoon tuota tiedon hankintaa nuorisotyön vertailevaksi tutkimukseksi.

Nuorisotyön vertailevan tutkimuksen versoja

Nuorisotyön kansainvälisesti vertailevaa tutkimusta on Suomessa tehty kautta aikain vähän. Pitkä mutta ohut tutkimuksen perinne on elänyt Yhteiskunnallisen Korkeakoulun ja Tampereen yliopiston nuorisotyön koulutuksen liepeillä. Nuorisotyöntekijöiden korkeakouluasteisen opetuksen tienraivaajat Guy von Weissenberg ja Kerttu Varjo kirjoittivat aikoinaan nuorisotyötä vertailevasta näkökulmasta käsitelleitä artikkeleita ja raportteja. Kielitaitoisina ja ahkerina matkailijoina he jo varhain välittivät Suomeen tietoa muiden maiden nuorisotyöstä. Weissenbergin varhaisista julkaisuista mainittakoon suomalaisen nuorisotyön avainteksteihin lukeutuva ”Vapaan nuorisokasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys” (1934) sekä nuorisualan käsitteistöä luotaava artikkeli (Weissenberg 1948), joissa hän erittelee nuorisotyön peruskysymyksiä myös vertailevasta näkökulmasta. Kerttu Varjon merkittävin vertaileva julkaisu on hänen tutkimuslomalla kirjoittamansa ”Raportteja eri maiden nuorisotyöjärjestelmistä ja kansainvälisestä nuorisotyöstä” (1974). Siinä Varjo kuvailee eri maiden nuorisopolitiikan ja nuorisotyön järjestelmien rakenteita. Raportti on tehty kylmän sodan aikakaudella, mikä näkyy kirjoittajan varovaisuutena kokoavassa ja arvioivassa loppuluvussa.

Nuorisotyön vertailevan tutkimuksen perinnettä jatkoi koulumaailmasta nuorisotyöntekijöiden kouluttajaksi 1960- ja 1970-luvun taitteessa siirtynyt Matti Telemäki. Lukuisilla ulkomaanmatkoillaan hän keräsi nuorisotutkimuksesta, nuorisopolitiikasta ja nuorisotyöstä informaatiota, jota sitten välitti opetuksen kautta eteenpäin. 1990-luvulla Telemäki julkaisi kaksi eurooppalaista nuorisotyötä ja nuorisopolitiikkaa käsittelevää raporttia. Opetusmonisteeksi tarkoitettussa ”Nuorisotyö Euroopassa” -raportissa (1994) esitellään lyhyesti eräitä piirteitä yli kahdenkymmenen maan nuorisotyöstä. ”Eurooppalainen nuorisopolitiikka” -julkaisussa (1996) Telemäki kuvasi yli kolmenkymmenen maan nuorisopolitiikkaa ja pyrki lisäksi analysoimaan tarkemmin yhdentoista

Euroopan maan nuorisopolitiikkaa. Vaikka raportti suppeudessaan ja lähdeaineiston fragmentaarisuudessaan ei ehkä täytä kaikkia tieteellisyyskriteereitä, se kuitenkin edustaa suomalaisessa nuorisotyön tutkimuksessa harvinaista pyrkimystä analyttiseen vertailevaan otteeseen.

1990-luvulla Suomessa uudelleen löydettyä ja nuorisotyönkin teoreettiseksi perustaksi tarjottua sosiaalipedagogiikkaa on käsitelty kansainvälisestä näkökulmasta. Vuosikymmenen kuluessa esiteltiin saksalaisen ja romaanisen kielialueen sosiaalipedagogiikan perinteitä (ks. Hämäläinen & Kurki 1997). Omaksi tutkimusalueekseen eriytynyt nuorisotutkimus on viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana kansainvälistynyt ja kohdistunut vertaileviin kysymyksiin, mutta suoranaisesti nuorisotyötä käsitteleviä vertailevia tutkimuksia ei ole maassamme nuorisotutkimuksenkaan piirissä juuri tehty. Harvoja poikkeuksia on Kari Paakkunaisen (1998) raportti, jossa hän pohtii Suomen ja Saksan nuorisopolitiikkaa ja niiden osana myös nuorisotyötä.

Vaikka tieteellinen nuorisotyön vertaileva tutkimus on Suomessa lapsenkengissä, on kuitenkin muistettava se, että itse nuorisotyön kentällä ja hallinnossa on ollut vilkkaita yhteyksiä muihin maihin. Perustiedot eri maiden nuorisotyöstä ovat kulkeutuneet maahamme toimialan kansainvälisen yhteydenpidon kautta. Yhteyksiä on ollut nuorisotyön varhaisvaiheista lähtien, ja monet yhä toimivat nuorisotyön organisaatiot ovat alkuperältään ja olemukseltaan ylikansallisia.

Vertailevan tutkimuksen tehtävistä

Suomalaisen nuorisotyön perusluonne on ensisijaisesti ollut kasvatuksellinen. Nuorisotyötä voi luonnehtia nuorten tarpeisiin ja vapaaehtoisuuteen perustuvaksi ryhmätoiminnaksi, jonka tarkoituksena on sekä auttaa nuoria liittymään yhteiskuntaan että antaa heille mahdollisuuksia identiteetin, yhteiskunnan ja kulttuurin kehittämiseen. Näin määriteltynä nuorisotyö jäsentyy informaalisen kasvatuksen ja oppimisen kentäksi, jossa korostuu nuorten oma toimijuus ja omista kokemuksista oppiminen. Nuorisotyön pedagogisen ytimen ympärillä on ollut toimintamuotoja, joiden tavoitteena on ollut nuorten ongelmien korjaaminen ja nuoria koskevaan päätöksentekoon vaikuttaminen.

Kasvatustieteelliset teoriat ja tarjoavat sopivia välineitä nuorisotyön kasvat- ja oppimisprosessien erittelylle. Nuorisotyön vertailevalle tutkimukselle mahdollinen koti tieteiden systematiikassa olisi vertaileva kasvatustiede, joka on maassamme kasvatustieteen osa-alueena ja diskurssina keskittynyt kuitenkin ensisijaisesti koulutukseen (esim. Raivola 1984, 44–59; Rinne ym. 2000, 78). Nuorisotyöllä ei ole ollut sijaa vertailevan kasvatustieteen varsin koulutuskeskeisessä kentässä. Mikä sitten voisi olla vertailevan nuorisotyön tutkimuksen anti ja hyöty nuorisotyölle? Vertailevan kasvatustieteen piirissä on jo pitkään keskusteltu tutkimusalueen tehtävistä, ja tuosta keskustelusta voidaan ammentaa aineksia nuorisotyön vertailevalle tutkimukselle. Pohdintani tässä perustuukin Reijo Raivolan (1984, 99–110) kokoavaan esitykseen vertailevan kasvatustieteen tehtävästä.

Ensinnäkin erilaisten nuorisotyön järjestelmien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ehtojen vertailu selventää kyseisen nuorisokasvatusinstituution suhdetta yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Tarkastelun rajoittuminen yksinomaan suomalaiseen nuorisotyöhön saattaa ohjata liikaa yleistä käsitystä nuorisotyöstä. Kansallisessa tarkastelussa joitain seikkoja saatetaan pitää itsestäänselvyyksinä tai yleispätevinä nuorisotyön piirteinä. (Ks. emt., 100.) Vertailevan nuorisotyön tutkimuksen tehtävänä on tuottaa kriittisesti ja systemaattisesti tietoa nuorisotyön suhteesta ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin eri maissa. Tätä voisi nimittää nuorisotyön vertailevan tutkimuksen kognitiiviseksi tehtäväksi. Koska vertailevalla tutkimuksella voidaan jäljittää toisaalta nuorisotyön kansallisia erityispiirteitä, toisaalta nuorisotyön universaaleja elementtejä, on vertaileva tutkimus nuorisotyötä koskevan teorianmuodostuksen edellytys.

Toisaalta nuorisotyön vertailevalle tutkimukselle voidaan osoittaa praktinen tehtävä. Tutkimusten kartuttama tieto siitä, miten eri maat ja kulttuurit ovat ratkaisseet nuorisotyön organisointiin, tehtäviin ja menetelmiin liittyviä kysymyksiä, tarjoaa suunnittelijoille, nuorisotyöntekijöille ja poliittisille päätöksentekijöille erilaisten ratkaisuvaihtoehtojen tietovaraston. (Ks. emt., 100–101.) Vertailevan tutkimuksen sovellettavuuden aste kuitenkin vaihtelee tutkimusintressin mukaan. Osa tutkimuksista on luonteeltaan perustutkimuksia, jolloin niiden tulosten soveltaminen jää toimialan vaikuttajien kontolle. Osa tutkimuksista suuntautuu käytännön ratkaisuvaihtoehtojen jäljittämiseen ja toimenpidesuosituksiin. Viime vuosina nuorisotutkimuksessa on esitetty puheen- vuoroja nuorisopolitiikkaa palvelevien tutkimusten puolesta (esim. Siurala

1997) ja tiiviisti hallinnollis-poliittiseen järjestelmään kytkeytyneitä hankkeita on Suomessa toteutettukin (esim. Silvennoinen 2001).

Kognitiivisen ja praktisen tehtävän lisäksi nuorisotyön vertailevalla tutkimuksella voidaan nähdä eettinen tehtävä. Erilaisten kasvatusjärjestelmien ymmärtäminen voi parantaa kansojen välistä viestintää, mikä mahdollistaa kansojen välisen ymmärryksen ja yhteistyön (Raivola 1984, 102). Koska nuorisotyön vertaileva tutkimus tuo eri kulttuurien ymmärrystä nuorisotyön toimijoiden käyttöön, on nuorisotyön vertailevalla tutkimuksella myös maailmankatsomuksellinen tehtävä. Nykypäivänä se edellyttää vertailun ulottamista Euroopan ulkopuolelle. Toisaalta vertailevaa tutkimusta ei tehdä vain valtioiden tai kansakuntien välillä, vaan se voi kohdistua eri piirteisiin tai ryhmiin yhdenkin kansan sisällä (emt., 110–111). Tällöin praktinen vertaileva tutkimus voi olla monikulttuurisen nuorisotyön tukena toteuttamassa kansainvälisyyskasvatusta.

Nuorisotyön synty tutkimuskohteeksi

Nuorisotyön vertaileva tutkimus törmää alkumetreillään kysymykseen siitä, mitä nuorisotyöllä itse asiassa tarkoitetaan. Jos nuorisotyön käsitteen ala ja tarkoitteet ovat Suomessa monitahoisia, käy kysymys vielä monimuotoisemmaksi pohdittaessa nuorisotyön sisältöä eri maissa. Nuorisotyön alaan kuuluneet ilmiöt ja ominaispiirteet ovat vaihdelleet yhteiskunnallis-historiallisesti. Toiseksi peruskysymykseksi nousee tarkemman tutkimuskohteen määrittäminen siten, että tutkimus on yhteiskunnallisesti tarkoituksenmukaista lankeamatta hallinnollis-poliittisesti rajattuun tutkimusasetelmaan.

Yhdeksi nuorisotyön vertailevan tutkimuksen kohteeksi voidaan nostaa nuorisotyön tehtävien, organisointitapojen ja menetelmien muunnosten selvittäminen yhteiskunnallis-historiallisessa kontekstissa. Tällainen tutkimus selvittää nuorisotyön sisältöä ja suhdetta yhteiskuntaan sekä antaa välineitä arvioida eri muotojen kulttuurisia merkityksiä. Liikkeelle voidaan lähteä nuorisotyön synnyn ja kehityksen problematiikasta, sillä ”genesis” – ongelman tutkiminen toisaalta auttaa nuorisotyön olemuksen selvittämistä, toisaalta mahdollistaa historiallisten muunnosten ja muuttuvien merkitysten seuraamisen. Tällainen näkökulma edellyttää nuorisotyön vertailevalta tutkimukselta historiallista otetta.

Vertailevan kasvatustieteen piirissä on muistutettu, että yhden kulttuurin diakroninen tutkimus kuuluu kasvatuksen historian alaan (Raivola 1984, 110–111). Yhden kansallisen kasvatusjärjestelmän synnyn ja kehityksen esittely ei vielä ole vertailevaa tutkimusta. Historiallisen menetelmän avulla voidaan osoittaa nykyisten järjestelmien ja kasvatuskäytäntöjen synty, mutta historiallista otetta ei kuitenkaan ole pidetty riittävänä kasvatuksellisen ohjailun välineenä. Lisäksi on tarvittu ennustamista ja kontrolloimista palvelevia välineitä kuten survey, testit ja hallinnollinen tilastoaineisto. Vertailevan kasvatustieteen kentällä on kuitenkin esiintynyt sekä metodisen vapauden että metodisen tiukkuuden kannattajia. Raivola näki vertailevan kasvatustieteen 1980-luvulla monitieteisenä, eri paradigmoja käyttävänä ongelmakeskeisenä tieteenä. (Emt., 149, 199).

Vaikka vertailevan kasvatustieteen piirissä on kehitetty erilaisia indikaattorijärjestelmiä, niitä on vertailevan korkeakoulututkimuksen alueella pidetty riittämättöminä. Osmo Kivisen ja Risto Rinteen (1995) kriittisen puheenvuoron mukaan tarjolla olevien indikaattoreiden varassa saatetaan tuottaa fragmentaarista, rajoittunutta ja abstraktia informaatiota, joka ei salli prosessinomaisten muutosten kattavaa kuvausta tai selitystä. Korkeakoulututkimuksessa tulisi päästä pois tilanteesta, jossa yksittäisiä muuttujia otetaan vertailtaviksi ilman teoreettisia yhteyksiä ja riippuvuutta kontekstuaalisista tekijöistä. Kivinen ja Rinne argumentoivatkin historiallisesti suuntautuneen vertailevan korkeakoulututkimuksen puolesta. Heidän mukaansa vertaileva korkeakoulututkimus voisi alkaa sillä, että laaditaan tietyn maan korkeakoulutuksesta ideaalityyppi. Seuraavassa vaiheessa vertaillaan muiden tutkittavien maiden korkeakouluja tähän perusideaalityypiin.

Nuorisotyön vertailevan tutkimuksen saralla joudutaan käymään lävitse samat metodologiset pohdinnat, jotka ovat olleet esillä vertailevassa kasvatustieteessä ja yleisemminkin vertailevassa yhteiskuntatutkimuksessa. Tärkeätä on se, että nämä keskustelut otetaan opiksi. Niiden viitoittamana voidaan lähteä kehystämään nuorisotyön vertailevan tutkimuksen yhtä keskeistä aluetta, nuorisotyön synnyn problematiikkaa. Kehityksen alustavaksi kuvaamiseksi tarkastellaan tässä lyhyesti kolmea eurooppalaista maata: Englantia, Saksaa ja Suomea.

Englanti: vapaaehtoistoiminnasta nuorisopalveluun

Brittiläisen nuorisotyön ensimmäisinä muotoina mainitaan usein Robert Raikesin pyhäkoulut vuodelta 1780 (esim. Milson 1970, 1–2). 1800-luvulla syntyivät ja vakiintuivat monet organisoidun nuorisotyön muodot kuten uskonnolliset järjestöt ja settlementiliike kerhoineen sekä Boys Brigade. 1900-luvun alussa syntyi partioliike, joka kehitti aikuisjohtoisen mutta vertaisryhmäohjaajiin perustuvan kasvatusten menetelmän.

Nuorisojärjestöjen synty on Englannissa selitetty teollistumisella, kaupungistumisella ja modernin nuoruuden eriytymisellä. Teollistumisen ja kaupungistumisen edetessä nuoret irtaantuivat agraarisesta elämäntavasta. He eivät enää osallistuneet toimeentulon hankkimiseen maatalousyhteiskunnan tapaan, ja lapsityövoiman käytön vähentyessä vapaa-ajasta tuli keskeinen nuorten elämänympäristö. Erityisesti työväenluokan nuorten vapaa-ajan lisääntyessä aikuiset huolestuivat katukulttuurista, jota pidettiin väärin elämäntapojen lähteenä. Myös kaupallisia huvituksia – kuten penniteatteria, musiikkihalleja ja ”liikkuvia kuvia” – pidettiin nuorten moraalille vaarallisina. Varsinkin evankelisesti suuntautunut keskiluokka ja työnväenluokan tiedostava osa olivat huolissaan nuorison vapaa-ajan vietosta. (Springhall 1986, 152–156.)

Vapaaehtoiset nuorisojärjestöt ponnistivat erilaista lähtökohdista, mutta suu-
relle osalle oli kuitenkin yhteistä moraalinen huoli nuorisosta: poikien ajautumisesta nuorisorikollisuuteen ja tyttöjen vaikeuksista kasvaa aikansa naisihanteisiin. Osa vapaaehtoisista toimijoista halusi korjata nuorten elinolosuhteita, osa tähtäsi kasvatukseen ja paremman vapaa-ajan tarjoamiseen. Filantropiasta ponnistaneiden nuorisojärjestöjen keskeinen pyrkimys oli kasvattaa nuoret uskoon, joka useimmiten oli kristinusko. Vaikka suuri osa järjestöistä oli puoluepoliittisesti sitoutumattomia, niiden luonteenkasvatukseen ja terveeseen vapaa-ajanviettoon liittyvät pyrkimykset tukivat vallinnutta porvarillista järjestystä. Järjestöjen pyrkimykset kytkeytyivät enemmän tai vähemmän tietoisesti niihin uhkisiin, joita brittiläisen imperiumin taloudellinen ja sotilaallinen voima kohtasi. (Davies 1999, 8–11.)

Yksityisistä aloitteista syntyneet nuorisotyön muodot saivat vähitellen julkista huomiota. Vapaaehtoisjärjestöiltä kuitenkin puuttui resursseja vastata kaikkiin nuorten tarpeisiin. 1900-luvun alkupuolella lisääntyivätkin näkemykset, joiden mukaan pelkkä vapaaehtoinen järjestötyö ei riittänyt. Nuorisojärjestöt

tavoittivat vain osan etenkin kaupunkien työläispojista ja –tytöistä, ja monilla järjestöillä oli vaikeuksia säilyttää jäsenistöään. Ensimmäisen maailmansodan aikana sisäasiainministeriö suositteli perustettavaksi paikallisten nuorisojärjestöjen komiteoita koordinoimaan ja kehittämään nuorisopalveluja. Lisäksi vuonna 1916 perustettiin Englannissa nuorisojärjestöjä edustava kansallinen toimikunta, joka ensimmäistä kertaa toi vapaaehtoiset järjestöt mukaan valtiolliseen nuoria koskevaan päätöksentekoon. Nämä järjestelyt virallistettiin vuosien 1918 ja 1921 koululaeissa. Yksittäisiä tapauksia lukuun ottamatta perustettujen komiteoiden vaikutukset jäivät vähäisiksi. (Davies 1999, 13–15; Milson 1970, 5–8.)

Valtiovallan kiinnostus vapaaehtoiseen nuorisotyöhön lisääntyi kansallisen kriisin yhteydessä. Britannian julistettua sodan Saksalle syyskuussa 1939 kiinnitettiin nuorisoon erityistä huomiota. Syynä olivat huolestuttavat raportit kansakunnan nuorison tilasta ja yleinen sota-ajan hajaannus. Lyhyen ajan kuluessa opetusministeriö julkaisi kaksi nuorisotyötä käsittelevää kiertokirjettä. Ensimmäisessä annettiin neljälletoista vapaaehtoiselle nuorisojärjestölle oikeus nimetä edustajansa paikallisiin nuorisokomiteoihin, jotka puolestaan valtuutettiin valvomaan nuorisoa koskevien toimenpiteiden kehitystä alueillaan. Kiertokirje antoi näille tarkkaan valituille vapaaehtoisjärjestöille tunnustuksen ja virallisen aseman. Lisäksi kiertokirje mahdollisti nuorisojärjestöille annettavat avustukset ja nuorisoviranomaisten palkkaamisen. (Davies 1999, 7–8; Milson 1970, 9.)

Toisessa kiertokirjeessä annettiin tarkemmat ohjeet siitä, kuinka vapaaehtoisjärjestöjen ja valtiovallan uusi kumppanuus toteutetaan. Perusidean mukaan paikallisten nuorisokomiteoiden tarkoituksena ei ollut järjestää nuorisopalveluita, vaan vahvistaa paikallisten viranomaisten ja vapaaehtoisten organisaatioiden toimintakykyä. (Milson 1970, 9–10.) Opetusministeriön kiertokirjeet raa-
mittivat valtiollisen nuorisopalvelujen instituution (”the youth service”), ja vuonna 1944 vahvistettu uusi koululaki lopullisesti vakiinnutti nuorisotyön aseman kasvatus- ja koulutusjärjestelmän osana. Laki vahvisti paikallis- ja keskushallinnon velvollisuuden nuorisotyön rahoituksesta ja palveluista. Laki myös osoitti paikallisille viranomaisille vastuun oppivelvollisuusiän ylittäneiden nuorten vapaa-ajan kasvattamisesta, joka tuli toteuttaa yhdessä vapaaehtoisten toimijoiden kanssa. (Davies 1999, 13–15.)

Brittiläisen nuorisotyön kehitys johti noin 150 vuodessa vapaaehtoisten toimijoiden ja viranomaisten kumppanuuteen. Tie ei ollut helppo, sillä vapaa nuorisotyö puolusti ajoittain itseään demokraattisen ja yhteisöllisen toimintatavan edustajana. Asialla oli myös poliittinen ulottuvuutensa, sillä vapaaehtoiset organisaatiot saattoivat nähdä valtion uhkana individualismille ja perheen vastuulle sekä yhteisölliselle itseavulle. Erityisesti 1930-luvulla esitetyssä kritiikissä valtiota pidettiin lähes synonyyminä totalitarismille, joka tuolloin esiintyi kommunismin ja fasismin muodoissa. (Davies 1999, 12; Milson 1970, 5–6.)

Saksa : nuorisoromantiikasta subsidiariteettiin

Saksalaisen nuorisotyön historia tulkitaan usein alkaneeksi uskonnollisista järjestöistä. Pietistisiä nuorisoyhdistyksiä syntyi 1700-luvun lopulla ja katoliset yhdistykset yleistyivät 1800-luvun puolivälissä. Niiden lisäksi 1800-luvun lopulla perustettiin myös porvarillis-kansallisia kasvatus- ja nuorukaisyhdistyksiä. 1800- ja 1900-luvun taitteen taloudellisessa, yhteiskunnallisessa ja henkisessä murroksessa syntyi joukko vaihtoehtoisia kasvatuksen muotoja, joista tunnetuin lie-nee saksalainen nuorisoliike. Se on nähty reaktiona yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa teollistuminen ja kaupungistuminen murensivat aikaisempaa yhteiskuntarakennetta ja arvopohjaa. Nuorisoliikkeen ylläpitämä nuorisokulttuuri oli keskiluokkaisen nuorison vastaus sekä vanheneville että työväenluokkaisille ja aristokraattisille arvovakennelmille. (Giesecke 1981, 11–17; Jordan & Sengling 1987, 41–42.)

Saksalaisen nuorisoliikkeen tunnetuin osa oli Wandervogel-liike. Ensimmäinen Wandervogel-ryhmä syntyi 1901 Berliinin esikaupungissa, ja pian vaeltelevia, laulelevia ja yksinkertaista kulkurielämää viettäviä nuorisoryhmiä syntyi eri puolilla saksankielistä Eurooppaa. Wandervogel haastoi etenkin alkuvaiheessaan aristokratian elämänmuodon ja tavat asettumalla jossain määrin myös militarismia vastaan. Wandervogel-nuorten poikkeava pukeutuminen, estoton käytös ja seksuaalisen vapautuneisuuden maine järkyttivät saksalaisyhteiskunnan wilhelmiaanista yläkerrosta. Samanaikaisesti liike vakiinnutti käsitystä nuorisosta entistä selvempänä ikäryhmänä, jolla oli oma kulttuurinsa. (Giesecke 1981, 17–38; Gillis 1981, 149–151, 164.)

Partioliikkeen tavoin Wandervogel perustui nuorten pienryhmiin, joiden toimintaa leimasivat spontaanisuus, sensitiivisyys ja esteettisyys. Wandervogelin pedagogisena merkityksenä on pidetty sitä, että liike antoi agraarisen ja teollisen kulttuurisen murroksen aikana eläneille nuorille mahdollisuuden identiteetin löytämiseen vertaisryhmässä kodin ja koulun ulkopuolella. Itsekasvatus ja yhteisöllisyys olivat liikkeen ryhmätoiminnan perusperiaatteita. Wandervogel-liike merkitsi nuorille pakoa koulusta ja kaupungista maalle, pois akateemisista velvollisuuksista ja kurista seikkailun maailmaan. (Giesecke 1981, 17–38; Gillis 1981, 150–151; Krafeld 1984, 32–37.)

Siinä missä romanttinen nuorisoliike pakeni aikuisten kaupungeista maalle, samoihin aikoihin syntynyt työläisnuorisoliike yhdisti kaupunkien pajoissa ja tehtaissa työskenteleviä nuoria taisteluun oikeuksiensa puolesta. Saksalaisen työläisnuorisoliikkeen taustalla olivat ammatillisen koulutuksen kriisi ja nuorten tehdastyöläisten määrän kasvu. Käsityön ja teollisuuden välinen kilpailu heikensi oppipoikien koulutustilannetta, toisaalta nuoret palkkatyöläiset olivat mahdollinen riiston kohde. Ensimmäisenä työläisnuorisoyhdistyksenä pidetään vuonna 1904 Berliinissä perustettua yhdistystä, joka sai pian seuraajia saksankielisillä alueilla. Alusta lähtien työläisnuorisoyhdistysten tarkoituksena oli vahvistaa nuorten luokkatietoisuutta ja valmistaa heitä luokkataisteluun. (Giesecke 1981, 38–58; Jordan & Sengling 1987, 43.)

Virallinen nuorisotyö kehittyi 1900-luvun alussa rinta rinnan saksalaisen nuorisoliikkeen ja työläisnuorisoliikkeen kanssa. Nuorisotyö kiinnosti etenkin preussilaista valtionhallintoa, joka osoitti tukensa nuorisotyölle jo vuosien 1901, 1905 ja 1908 määräyksillä. Etenkin vuoden 1911 säädöksellä Preussin hallitus vahvisti tietyille nuorisoyhdistyksille etuoikeuksia, joiden turvin ne saivat mm. rahallista tukea. Nämä nuorisoyhdistykset olivat konservatiivisia, nationalistisia ja puolisuolaalisia järjestöjä, joiden toiminta oli vallanpitäjien kannalta funktionaalista. Preussilainen hallintovalta asettui avoimesti tukemaan oikeistolaisesta suuntautuneita vapaaehtoisia nuorisoyhdistyksiä ja vaikeutti samalla työläisnuorisoliikkeen toimintaa. (Gillis 1981, 164; Jordan & Sengling 1987, 44–46; Stachura 1981, 35.)

Hävityn maailmansodan seurauksena lasten ja nuorten elinolot olivat Saksassa perin huonot. Weimarin tasavallassa asiaan kiinnitettiin huomiota, ja vuonna 1922 säädettiin laki valtakunnallisesta nuorisohuollosta ja nuorisotyöstä. Lain mukaan kaikkiin kaupunkeihin tuli perustaa nuorisotoimia vastaava

virasto. Nuorisoa koskevien toimenpiteiden yläkäsitteeksi tuli “Jugendhilfe”, joka yhdisti viranomaisten tekemän nuorisotyön (“Jugendpflege”) ja nuoriso-huollon (“Jugendfürsorge”). Jo tähän lainsäädäntöön sisältyi subsidiariteetin ajatus, jonka mukaan vanhemmilla oli ensisijainen vastuu ja oikeus kasvatukseen. Laki myös vahvisti vapaaehtoisten järjestöjen asemaa. Osa nuorisojärjestöistä oli vuonna 1919 perustanut yhteistyöelimen, joka myöhemmin käytti saksalaisten nuorisojärjestöjen valtakunnallisen komitean nimeä. (Jordan & Sengling 1987, 48–52; Krafeld 1984, 104–105.)

Kansallissosialistien valtaantulo vuonna 1933 politisoi ja valtiollisti saksalaisen nuorisotyön täydellisesti. Nuorisohuoltolaki oli voimassa kansallissosialistien valta-aikana, mutta natsit sovelsivat ja muuttivat lakia oman mielensä mukaan. Baldur von Schirach nimettiin valtakunnan nuorisojohtajaksi kesällä 1933, nuorisojärjestöjen yhteistyöelin purettiin, nuorisojärjestöjen toiminta rajoitettiin tai kiellettiin kokonaan ja nuorisotyö keskitettiin kansallissosialistisiin järjestöihin. Yhdenmukaisen nuorisokasvatuksen varmistamiseksi sekä Hitler-Jugendin että “Bund deutscher Mädelin” toimintaa integroitiin koululaitokseen. (Gillis 1981, 165; Jordan & Sengling 1987, 52–59.) Nuorisotyö valjastettiin varsin nopeasti totalitaarisen valtiokoneiston palvelukseen.

Toisen maailmansodan päättymisen jälkeen nuorisohuolto ja nuorisotyö joutuivat Saksassa jälleen ponnistelemaan nuorten hyväksi vaikeissa olosuhteissa. Lisäksi oli huolehdittava siitä, että uusi sukupolvi oppisi demokraattisen yhteiskunnan toimintatavat. Lokakuussa 1949 perustettu yhteistyöelin “Bundesjugendring” vakiinnutti vapaiden nuorisojärjestöjen aseman, ja pian Saksan liittotasavallan perustamisen jälkeen otettiin käyttöön uusi kokonaisvaltainen nuorisopoliittinen ohjelma “Bundesjugendplan”. Sen avulla pyrittiin tukemaan sodan jälkeen nopeasti uudelleenorganisoidujen nuorisojärjestöjen työtä. Nuorisohuoltolain uudistus vuonna 1953 vahvisti liittotasavaltalaisen subsidiariteettiperiaatteen, jonka mukaan viranomaisten ensisijainen tehtävänä oli tukea perheitä, vapaata nuorisotyötä ja nuorisohuoltoa. Saksan demokraattisessa tasavallassa nuorisotyö puolestaan kanavoitui valtiolliseen nuorisojärjestöön (“Freie deutsche Jugend”), joka omalla tavallaan jatkoi työläisnuorisoliikkeen toimintatapojen perinteitä. (Giesecke 1981, 222; Krafeld 1984, 137–139; Jordan & Sengling 1987, 60–71.)

Nuorisotyö nousi valtiollisen kiinnostuksen kohteeksi Saksassa Englantia nopeammin ja voimakkaammin. Vaikka wilhelmiaanisisessa ja weimarilaisessa

Saksassa virallinen nuorisohuolto ja -työ perustuivat kotien ja vapaaehtoisjärjestöjen ensisijaisuuteen, subsidiariteettiperiaate sai toimivan perusrakenteen vasta liittotasavaltalaisissa konseptissa fasismin romahtamisen jälkeen.

Suomi: valistustyöstä nuorisotyöhön

Suomalaisen nuorisotyön juuret voidaan jäljittää maatalousyhteiskunnan aikaan, jolloin Suomi oli osa Ruotsia ja myöhemmin Venäjän autonominen suuriruhtinaskunta. Tuolloin muodostuivat suomalaisen nuorisotyön kristillinen, kansallisidealistinen ja poliittis-korporatiivinen perinne. (Ks. Nieminen 1995 ja 1997.)

Kristillisen nuorisotyön tavoitteena oli kristinuskon juurruttaminen kasvaan sukupolveen. Kristillishenkistä nuorisotyötä leimasi toisaalta tunnustuksellisen luterilaisuuden ja yleiskristillisyyden välinen jännite, toisaalta keskusjohdoisen valtionkirkon ja kristillisten nuorisoliikkeiden vastakohtaisuus. Kristillisen nuorisotyön juuret ulottuvat rippikouluun ja pyhäkouluun, mutta varsinaiset kristilliset nuorisojärjestöt syntyivät Suomessa 1800-luvun lopulla. Kansallisidealistinen nuorisotoiminta tähtäsi erityisesti suomalaisen identiteetin lujittamiseen ja se ohjasi nuoria itsekasvatukseen. Maaseudulle levinnyt kansallishenkisten nuorisoyhdistysten verkosto yhdisti paikallisyhteisöjä alueellisiin ja valtakunnallisiin keskuksiin. Merkittävin ja omaleimaisin oli 1880-luvulla syntynyt nuorisoseuraliike, joka pyrki valistustyöllä kohottamaan maalaisnuorison moraalia. Sääty-yhteiskunnan murtuessa ja teollistumisen edetessä käynnistyi myös puoluepoliittinen nuorisotoiminta. 1900-luvun alussa syntynyt työläisnuorisoliike osoitti yhteiskunnan luokkajaon ulottuvan myös nuoriin ikäluokkiin. Yhdessä porvarillisten poliittisten nuorisojärjestöjen ja koulu-nuorisoliikkeen kanssa työläisnuorisoliike loi pohjaa nuorten eturyhmätoiminnalle.

Ennen maamme valtiollista itsenäistymistä Suomessa toimi useita nuorisojärjestöjä ja nuorisoliikkeitä. Osa niistä oli kotikutoisia, osa kansainvälisten liikkeiden kansallisia sovellutuksia. Valtiovalta myönsi ensimmäiset selkeästi nuorisojärjestöille tarkoitetut avustukset vuosina 1906–1908, jolloin sekä suomen- että ruotsinkieliselle nuorisoseuraliikkeelle myönnettiin valtionapua yhteiskunnalliseen valistustyöhön. Sosialidemokraattiselle nuorisoliikkeelle apua ei myön-

netty. Mistään järjestelmällisestä tukemisesta ei ollut kyse, mutta valtiovalta kuitenkin tunnusti nuorisoseuraliikkeen toiminnan merkityksen.

Sisällissodan seurauksena maahan juurtunut voittajien ja häviäjien välinen juopa ilmeni myös nuorisotyössä. Sodan jälkeen voittajien valtakulttuuriin kytkeytynyt nuorisotyö sai kansakunnan yhtenäisyyttä ja säilymistä korostavia tehtäviä, ja sosiaalipoliittisissa toimissa kiinnitettiin lapsiin ja nuoriin huomiota erillisenä ikäryhmänä. Vaikka lastensuojelulain säätäminen viivästyi, nuorisojärjestöjen kerhotyö sai ehkäisevänä lastensuojelu- ja nuorisohuoltotyönä valtion taloudellista tukea 1920- ja 1930-luvulla. Lastensuojelulaki säädettiin vasta vuonna 1936, ja se oli nuorisotyöväelle pettymys, sillä laki keskittyi korjaaviin toimenpiteisiin eli lastensuojeluun ja nuorisohuoltoon.

Toisen maailmansodan aikana suomalaisen nuorisotyön kokemus nuorisotoiminnan järjestämisestä asetettiin kotirintamalla kansakunnan palvelukseen. Suomalaisnuoret osallistuivat yhteiseen voimainponnistukseen keräys- ja talkootoiminnan kautta. Vuosina 1941–1947 yli miljoona suomalaista lasta ja nuorta osallistui kotirintamaa ja jälleenrakennusta palvelleeseen talkootoimintaan. Kriisiaikana nuorisojärjestöjen yhteydet valtionhallintoon tiivistyivät ja myös järjestöjen keskinäinen yhteistyö lisääntyi. Vaikka valtiolta oli vaadittu toimenpiteitä nuorisotyön tehostamiseksi jo 1930-luvulla, nuorisotoimen valtionhallinnon synty kytkeytyi sotavuosien tapahtumiin. Poikatyön keskittämishankkeet ja Nuorten Talkoot -liike olivat kriisivuosien toimia, jotka edelsivät nuorisoasiain esittelijän toimen perustamista opetusministeriöön, valtion nuorisotyölautakunnan asettamista ja nuorisotyömäärärahan ottamista valtion budjettiin.

Sotien jälkeisinä vuosina nuorisotyön alalla työskenteli opetusministeriössä yksi ainoa virkamies. Kannaksella kaatunutta ensimmäistä esittelijää, Erkki Vuoristoa, seurasi syksyllä 1944 Lauri Pautola, josta tuli nuorisotyön tienraivaaja valtionhallinnossa. Tukenaan tällä kasvatusalan ammattilaisella oli asiantuntijaelimeksi perustettu valtion nuorisotyölautakunta, joka turvasi työn puoluepoliittisen tuen ja antoi lausuntoja nuorisotyötä koskevista asioista. Nuorisoasiain esittelijän toimi oli 1960-luvulle saakka ministeriön ylimääräinen toimi. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että toimenhaltijan palkka piti anoa kuu-kausittain valtiovarainministeriöstä. Opetusministeriö teki esityksiä toimen vakinaistamiseksi mutta hanke tyrmättiin kerta toisensa jälkeen. Kuntiin nuorisotoimi juurtui 1940- ja 1950-luvulla opetusministeriön kannustuksen

ja lähetystyön tuloksena. Nuorisotyön tekeminen oli viime kädessä kuntien oma asia ja paikallisten nuorisotyötoimikuntien ensisijaisena tehtävänä oli nuorisoyhdistysten tukeminen.

Oikeusvaltiossa uuden toimialan edistäminen oli hankalaa ilman sitä koskevaa normistoa, ja niinpä nuorisotyön turvaksi vaadittiin 1930-luvulta lähtien lainsäädäntöä. Vaikka opetusministeriön pitkäaikainen esittelijä Lauri Pautola henkilökohtaisesti epäili lainsäädännön tarpeellisuutta, hän teki toimensa puolesta sen eteen paljon töitä. Lainsäädännön tarmokkaimpia puolestapuhujia olivat Suomen Nuorisojärjestöjen Edustajisto ja lähinnä kunnallisten nuorisonohjaajien yhdyssiteeksi 1950-luvulla vakiintunut Suomen Nuorisotyöntekijöiden Liitto. Edustajiston pyrkimyksenä oli turvata nuorisojärjestöjen valtionapu, olihan se luonteeltaan järjestökentän etuja puolustava yhteistyöelin. Suomen Nuorisotyöntekijöiden Liitto halusi puolestaan omalla lainsäädäntöhankkeellaan parantaa kunnallisten nuorisonohjaajien asemaa ja kehittää kunnallista nuorisotyötä. Nuorisotyötä koskeva lainsäädäntö toteutui vasta 1970-luvulla, ja vaikka kunnallinen nuorisolautakunta määrättiin tuolloin pakolliseksi, lainsäädäntö perustui nuorisojärjestötoiminnan ensisijaisuuteen.

Kaikkiaan suomalaisella nuorisotyöllä oli varhaisvaiheissaan varsin kansallinen luonne. Nuorisotyön monet muodot saivat hahmonsia ennen valtiollista itsenäistymistä, mutta nuori valtio otti nuorisotyön suhteellisen nopeasti suojelukseensa.

Perustarinan aineksia

Nuorisotyön synty Englannissa, Saksassa ja Suomessa on tapahtunut varsin samansuuntaisesti. Ensin perustettiin yksittäisiä nuorisoliikkeitä ja -järjestöjä, sen jälkeen viranomaiset tunnustivat vapaaehtoistoiminnan laajempänä kokonaisuutena ja lopulta valtiolta itse otti vastuuta nuorisotyöstä. Nuorisotyö syntyi näissä eurooppalaisissa maissa vapaaehtoisjärjestöjen piirissä ilman järjestelmällistä keskusvallan koordinointia, mutta nuorisotyön olemassaolon ja juurtumisen mahdollisti valtiovallan hyväksyntä ja tunnustus. Tästä kehityskulusta olisi ehkä rakennettavissa sellainen nuorisotyön kehityksen ideaalityyppi, jonka avulla kansallisten järjestelmien analyttinen vertailu olisi mahdollista. Perus-

tarinaan sisältyy nuorisotyön filantrooppinen ja voluntaristinen alku, myöhemmin tapahtuva valtiointerventio, joka sitten kääntyy jossain muodossa vapaaehtoisjärjestöjen ja julkisen vallan kumppanuudeksi. Valtiovallan kiinnostus nuorisotyöhön näyttäisi kasvaneen erityisesti kansallisten kriisien yhteydessä. Valtiovalta on kääntynyt järjestömuotoisen nuorisotyön puoleen erityisesti silloin, kun valtaideologia on haastettu tai kansakunnan olemassaoloa on ulkoisesti uhattu. Kansallinen kriisi on tyypillinen nuorisotyön legitimoinnin olosuhde.

Nuorisotyön perustarinan tärkeäksi kontekstiksi nousee nuoruuden eriytyminen entistä selvemmin omaksi erilliseksi ikävaiheekseen 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa. Se kytkeytyy teollistumiseen ja kaupungistumiseen, jotka Englannissa ja Saksassa tapahtuivat selvästi Suomea aikaisemmin. Nuorison kulloisenkin yhteiskunnallisen aseman selvittäminen onkin oleellinen osa nuorisotyön kansallisten järjestelmien yhteneväisyyksien ja poikkeamien ymmärtämistä. Oman problematiikkansa nuorisotyön synnyn ymmärtämiseen tuo vielä kirkon ja järjestöjen sekä toisaalta kirkon ja valtion suhde eri maissa. Nuorisotyön voluntarismi saa ilmeisen erilaisia piirteitä sellaisissa maissa, joissa uskonnollisuus kanavoitui valtionkirkon sijaan vapaisiin uskonnollisiin yhdyksuntiin.

Vaikka nuorisotyön juuret ovat vahvasti vapaaehtoistoiminnassa, nuorisotyö valjastettiin 1900-luvulla myös totalitaarisiin hankkeisiin. Omalaatuiseenakaan kasvatusjärjestelmänä nuorisotyö ei ole ollut irrallinen saareke, vaan kiinteä osa yhteiskunnallista kehitystä. Nuorison yhteiskunnallisen aseman tarkastelu kuitenkin tuskin yksinään selittää eurooppalaisen nuorisotyön kehitystä, vaan nuorisotyötä tulee tarkastella myös eurooppalaisen ihmisen henkisenä tuotteena.

Omalla ulottuvuudellaan modernin nuorisotyön synnyn aikoina vallitsi se tietoinen maailmaa koskeva kokonaisnäkemys, jota Oiva Ketonen (1989) on kutsunut eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomukseksi. Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomusta hän ei pitänyt ehyenä ja yhtenäisenä ajatusjärjestelmänä, vaan monipiirteisenä ja asteittain kehittyneenä uskomusten joukko. Sen keskeisimmän sisällön saattoi Ketosen (emt., 221–222) mukaan löytää siitä, mikä eurooppalaisessa perinteessä on kaikkein vanhinta, ja sitä edusti hänen mielestään ateenalaisen valtiomiehen Perikleen kuuluisa puhe peloponnesolaissotien sankarivainajien muistolle. Siinä Perikles asetti elämän ihanteiksi kansanvaltaisuuden, lain ja esivallan noudattamisen sekä vapaamielisyyden ja

vapauden. Muistopuheessa sai ilmaisunsa individualismi, joka lienee kiistatta yksi eurooppalaiseen maailmankatsomukseen pysyvästi juurtuneista piirteistä.

Tätä aatteellista taustaa vasten voluntarismista ponnistanut nuorisotyö oli varsin ymmärrettävä – eurooppalaisen ihmisen individualistisesta arvomaailmasta noussut – ratkaisu modernin ajan nuorisokasvatuksen haasteisiin.

Lähteet

- Davies, B. 1999. From Voluntaryism to Welfare State. A History of the Youth Service in England. Volume 1 1939–1979. Youth Work Press.
- Evaluation Report. 1997. Evaluation report on the Review of National Youth Policy in Finland. A report by an international review group appointed by the Council of Europe. September 1997.
- Evaluation Report. 1999. Swedish Youth Policy. Report by the International Group of Experts. CDEJ.
- Giesecke, H. 1981. Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Germany: Juventa.
- Gillis, J.R. 1981. Youth and history. Academic Press.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. Sosiaalipedagogiikka. Porvoo: WSOY.
- Jordan, E. & Sengling, D. 1987. Jugendhilfe. Germany: Juventa.
- Ketonen, O. 1989. (1961). Eurooppalainen maailmankatsomus. Juva: WSOY.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Vertailevan korkeakoulututkimuksen metodologisia haasteita. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B: N:o 13, 227–244.
- Krafeld, F.J. 1984. Geschichte der Jugendarbeit. Germany: Beltz Verlag.
- Milson, F. 1970. Youth Work in the 1970's. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nieminen, J. 1995. Nuorisossa tulevaisuus. Jyväskylä: Lasten Keskus.
- Nieminen, J. 1997. Nuorisotyön järjestelmän kehitys Suomessa 1980-luvun lopulle saakka. Teoksessa Suomen nuorisopolitiikan maatutkiminta. Kansallinen raportti. Euroopan Neuvosto. Opetusministeriö, 17–20.
- Paakkunainen, K. 1998. Kama-Saksan ihailusta eurooppalaiseen kumppanuuteen – onko saksalaisesta nuorisopolitiikasta meille malliksi. Nuorisotutkimus 2000, 7/98.
- Raivola, R. 1984. Vertaileva kasvatustiede. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 30.

- Review of National Youth Policy 1997. Finland. National Report. Ministry Of Education. Council of Europe.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.
- Silvennoinen, H. 2001. Kunnallisen nuorisotyön arviointi. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotieteen neuvottelukunta. Pieksämäki.
- Siurala, L. 1998. Riippumattomuudesta kumppanuuksiin. Teoksessa H. Helve (toim.) Nuoruudesta! Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 228–235.
- Springhall, J. 1986. Coming of Age: Adolescence in Britain 1860–1960. Hong Kong: Gill and Macmillan.
- Stachura, P.D. 1981. The German Youth Movement 1900–1945. Hong Kong: Macmillan.
- Telemäki, M. 1994. Nuorisotyö Euroopassa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B 6/1994.
- Telemäki, M. 1996. Eurooppalainen nuorisopolitiikka. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 11/1996.
- Varjo, K. 1974. Raportteja eri maiden nuorisotyöjärjestelmistä ja kansainvälisestä nuorisotyöstä. Tampereen yliopisto.
- Weissenberg, G. von 1934. Vapaan nuorisokasvatuksen yhteiskunnallinen merkitys. Ylipainos Sielunterveysseuran Aikakauskirjasta 1–2/1934.
- Weissenberg, G. von 1948. Yleisen nuorisohuollon käsitteiden selvittelyä. Eripainos Kasvatus ja koulu -lehden numerosta 5–6/1948.

Tuomas Takala

PERUSKOULUTUS SAHARAN ETELÄPUOLISEN AFRIKAN MAISSA 1990-LUVULTA 2000-LUVUN ALKUUN

Vanha tarina, mutta uusia käänteitä

Johdanto

Vuosina 1988 ja 1990 kirjoitin *Kasvatus* –lehteen kaksi artikkelia, joista ensimmäinen käsitteli “peruskoulutus kaikille” tavoitteen toteutumista ja sen esteitä yleisesti kehitysmaissa (Takala 1988). Toisessa artikkelissa esittelin erityisemmin Afrikan maiden koulutuspolitiikan ongelmia alan tutkijoiden ja kehitysyhteistyöorganisaatioiden tilanneanalyysien ja suositusten pohjalta (Takala 1990). Vuonna 2001 ilmestyneen kirjan esipuheessa puolestaan totean että tarkasteltaessa peruskoulutuksen problematiikkaa kehitysmaissa yli kymmenen vuotta sitten esittämäni “ongelmien analyysi ikävä kyllä sopii suurelta osin vielä nykytilanteeseenkin”. (Takala 2001.) Tässä artikkelissa käsittelen hieman tarkemmin sitä, missä suhteessa aiempi tilanneanalyysi on edelleen pätevä, ja miltä osin vanhaan tarinaan on tullut uusia käänteitä. Tarkastelen myös 1990-luvulla esillä olleita koulutuspoliittisia tavoitteita ja suosituksia peruskoulutukseen osallistumisen lisäämiseksi ja koulutuksen laadun parantamiseksi. Artikkelini rajautuu Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan, mutta yksinkertaisuuden vuoksi seuraavassa puhutaan “Afrikan maista”.

Peruskoulutukseen osallistuminen

Vuonna 1990 Afrikan maiden tilanne poikkesi muiden alueiden kehitysmaiden tilanteesta siinä, että alueellinen keskiarvoluku osoitti koulutukseen osallistumisen kasvutrendin pysähtyneen Afrikassa. Useissa maissa koulutukseen osallistuminen oli jopa kääntynyt laskuun. Erityisen dramaattinen tämä muutos oli niissä maissa (mm. Mosambik ja Tansania), joissa suhteellisen pian siirtomaa-vallasta vapautumisen jälkeen oli päästy lähelle sitä tilannetta, että kaikki lapset käyvät perusasteen koulua.

Vuonna 1990 pidetyssä korkean tason konferenssissa lähes kaikkien maiden hallitukset sekä kansainväliset kehitysyhteistyöjärjestöt (Maailmanpankki, UNICEF, UNDP ja UNESCO) hyväksyivät maailmanlaajuisen *Education for All (EFA)* -toimintaohjelman. Sen mukaan kaikki maailman lapset olisi vuoteen 2000 mennessä saatava käymään vähintään perusasteen koulu (tai sitä vastaava ei-formaalinen koulutus). Saharan eteläpuolista Afrikkaa kuvaava Gross Enrolment Ratio (perusasteen oppilasmäärä suhteessa ao. ikäluokkiin kuuluvien lasten kokonaismäärään) oli vuonna 1997 vain 77 prosenttia (UNESCO 2000). Nämä luvut perustuvat useiden maiden osalta hyvin epäluotettaviin tilastoihin, jolloin mahdollisia trendejä koskevat päätelmät ovat epävarmoja. Joka tapauksessa em. luku on samalla tasolla kuin se oli vuosina 1990 ja 1980.

Paikallaan pysyvä alueellinen koulunkäyntiprosentti pitää kuitenkin sisällään erisuuntaisia trendejä yksittäisissä maissa. Selviä esimerkkejä voimakkaasta koulunkäynnin kasvusta 1990-luvulla ovat ensinnäkin Namibia ja Mosambik, joissa sisällissodan päättyminen loi suotuisat edellytykset koulujen pitämiselle käynnissä. Ugandassa ja Malawissa puolestaan aiemmin käytössä olleiden koulumaksujen poistaminen perusasteelta ja voimakas kansallinen kampanja peruskoulutukseen osallistumisen edistämiseksi saivat aikaan rajun perusasteen oppilasmäärän nousun muutamassa vuodessa. Toisaalta on monia maita, joissa peruskoulutukseen osallistuminen on 1990-luvun aikana alentunut. Esimerkiksi Keniassa ja Zimbabwessa oltiin aiemmin jo lähellä Koulutus kaikille -tavoitteen toteutumista, mutta talouden kurjistuminen ja HIV/AIDS-epidemia ovat johtaneet koulunkäynnin vähenemiseen. Muita esimerkkejä laskevasta koulutustrendistä 1990-luvulla ovat sisällissotaa käyvät maat, kuten Liberia, Sierra Leone ja Somalia.

Afrikan valtioiden taloudellisia resursseja tarkasteltaessa on tavallista syyttää Kansainvälisen Valuuttarahaston ja Maailmanpankin lainojen ehtona olevia talouden rakennesopeutusohjelmia siitä, että peruskoulutuksen tila on kehnoin. Näihin ohjelmiin sisältyy kyllä yleensä muun muassa julkisten menojen kokonaismäärän supistaminen, ennen kaikkea yksityistämällä valtionyhtiöitä ja rationalisoimalla virkamieskuntaa, jolloin periaatteessa kaikki julkisen sektorin osat ovat alttiina menosupistuksille. Kuitenkaan rakennesopeutusohjelmat eivät sisällä vaatimuksia nimenomaan opetusalan menojen vähentämisestä, mikä olisikin talouskasvun edistämiseen pyrkivässä ohjelmassa kummallinen toimenpide. Sen sijaan useissa Afrikan maissa ennen kaikkea em. lainanantajien painostus on saanut 1990-luvulla aikaan sen, että opetussektorin osuus valtion koko budjetista on kasvanut, ja/tai että samaan aikaan perusasteen koulutukseen suunnatun rahoituksen osuus koko opetussektorin budjetista on jonkin verran noussut.

1990-luvulla on käytännössä noussut esiin myös mahdollisuus järjestelyihin, joissa tietty maa saa osan ulkomaanvelkaansa anteeksi ja sitoutuu sen vastineeksi sijoittamaan paikallista valuuttaa perusasteen koulutuksen resurssien lisäämiseen. Näin ulkopuolinen tuki tulee epäsuorasti helpottamaan koulutusjärjestelmän käyttömenojen rahoitusta. Tällaisten järjestelyjen periaatteellisia mahdollisuuksia havainnollistaa tieto että Saharan eteläpuolisessa Afrikassa ulkomaisen velan hoitokulut ovat 1990-luvulla olleet puolitoista-kaksinkertaiset verrattuna julkisten koulutusmenojen kokonaismäärään ja moninkertaiset verrattuna siihen summaan mitä EFA-tavoitteen toteuttamisen arvioidaan maksavan. Samalla valtion suuri velkarasitus ja alhaiset koulunkäyntiluvut eivät kuitenkaan kaikissa tapauksissa liity yhteen. Vuosien 2000–1 aikana ns. *HIPC-ohjelman* (Highly Indebted Poor Countries) puitteissa sovituissa velkahelpotusjärjestelyissä niistä hyötyvät hallitukset sitoutuvat velanhoitomenojen vähenemisen vastikkeeksi lisäämään terveys- ja opetusministeriön hallinnonalojen osuutta budjetista. Mutta vaikka nämä järjestelyt lisäävätkin todennäköisyyttä, että ao. maissa päästään etenemään kohti EFA-tavoitetta, ne eivät tietenkään vielä sinänsä takaa, että tarvittava lisäluokkien rakentaminen ja opettajamäärän lisäys käytännössä toteutuvat. Vielä vähemmän voidaan olla varmoja siitä, että oppilaspaikkojen lisäystä vastaava määrä lapsia saapuu kouluun ja käy perusasteen loppuun.

Toisaalta ylempien koulutusasteiden rahoittamiseen valtion varoista kohdistuu voimakkaita sisäpoliittisia paineita, ja pyrkimykset opintomaksujen käyttöönottoon ovat kohdanneet rajua vastustusta. Monipuoluejärjestelmiin siirtyminen 1990-luvulla on vaikeuttanut tätä ongelmaa siten, että jos vallassa oleva (tyypillisesti yhden puolueen) hallitus edes ilmoittaa suunnittelevansa opintomaksuja, oppositio todennäköisesti lupaa edelleen maksutonta koulutusta kaikilla tasoilla. Yksityisten oppilaitosten perustamiseen keski- ja korkea-asteelle puolestaan monet hallitukset suhtautuvat epäluuloisesti, koska tällainen kehityssuunta vähentäisi koulutusjärjestelmän valtiollisen kontrollin alaa ja koska se nähtäisiin yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ilmentymänä.

Samaan aikaan kun EFA-kampanja on yrittänyt vakuuttaa kehitysmaiden poliittisia päättäjiä ja kansalaisia odotettavissa olevista koulutuksen moninaisista hyötyvaikutuksista, on selvää että kansalaisten keskuudessa koulutukseen osallistumisen arvioitu hyöty on usein kyseenalainen. Näin on etenkin siellä missä odotukset ovat kansallisten kampanjoiden oloissa jo aiemmin olleet korkealla ja sitten osoittautuneet suurelta osin harhakuviksi, kun koulutuksen lisääntyessä ihmisten enemmistön elinolot eivät ole merkittävästi kohentuneet (esimerkiksi Tansaniassa – ks. Malekela 1994). Kun samaan aikaan perusasteen koulutukseen osallistumisesta aiheutuu suoranaisia taloudellisia kustannuksia (sekä virallisten koulumaksujen että opettajien epävirallisesti perimien maksujen muodossa), koulutuksen hyödyllisyys näyttää entistä kyseenalaisempaan.

Kansainvälinen EFA-kampanja on levittänyt viestiä ”koulutuksesta ihmis-oikeutena” ja monet kansalaisjärjestöt (eturintamassa ActionAid ja Oxfam) pitävät näkyvästi esillä väitettä, jonka mukaan tämän oikeuden puutteellinen toteutuminen johtuu ennen kaikkea (ulkoa annetun) rahan riittämättömyydestä (<http://www.campaignforeducation.org/>). Näin luodaan mielikuvaa, että peruskoulutuksen antaminen kaikille olisi rokotuskampanjoiden tapainen suoraviivainen operaatio. Tällöin on etäännytty hyvin kauas sen sinänsä yksinkertaisen, mutta seurauksiltaan monimutkaisen asian ymmärtämisestä että ”Oppimismahdollisuuksien toteuttaminen kaikille (Learning for all) voi toteutua käytännössä vain silloin kun oppilailla on syytä pyrkiä oppimaan, kun he ja heidän vanhempansa arvostavat oppimisen sisältöä ja tuloksia, ja kun opettajat kykenevät tehokkaasti luomaan siltoja oppilaille kulttuurisesti tutun ja vieraan tiedon välille” (Little 2000). Kansalaisjärjestöiltä, joiden erityisenä vahvuutena on totuttu pitämään ruohonjuuritason näkökulmaa, kampanjointi

tyyliin “antakaa(mme) kehitysmaille rahaa, niin kaikkien lasten koulunkäyntioikeus voidaan toteuttaa muutamassa vuodessa” on tietysti melkoinen suhtautumistavan muutos. Ymmärrettävämmäksi se tulee kun nähdään että kansalaisjärjestökin voivat muodostua byrokraattisiksi organisaatioiksi, jotka joutuvat jatkuvasti oikeuttamaan olemassaolonsa ja saamansa rahoituksen kannattajiensa keskuudessa, missä ne kilpailevat julkisuudessa keskenään (Mundy & Murphy 2001). EFA-ohjelman yksinkertaistettu versio ja sitä ympäröivä poliittisen korrektisuuden ilmapiiri ilmeisesti sopivat tähän tarkoitukseen hyvin.

Uutena ongelmana on Afrikan maita koskevassa koulutuspoliittisessa keskustelussa noussut esiin kouluissa tapahtuva tyttöjen seksuaalinen hyväksikäyttö, joko vastineeksi paremmista arvosanoista tai suoranaisesti väkivaltaa käyttäen. Etenkin näissä maissa toimiva kansalaisjärjestö *Forum for African Women Educationists (FAWE)* on pitänyt asiaa esillä, ja sitä koskevaa tutkimusta on myös aloitettu. Tämä on ilmeisestikin erityisesti eteläisen ja itäisen Afrikan maiden ongelma – niiden osalta voidaan puhua kouluihin institutionaalistuneesta tyttöjen vastaisen väkivallan kulttuurista. Asiaa koskeva pioneeritutkimus toteaa että “Koulut ovat itse mukana tyttöjen hyväksikäytössä (abuse) sikäli, että ne eivät pane tekijöitä (poikaoppilaita ja miesopettajia) kuriin, ne kieltävät hyväksikäytön esiintymisen ja pitävät yllä autoritaarista kulttuuria, jossa opettajien käytöstä ei voi kyseenalaistaa” (Leach & Machakanja 2000, i). Tällaisissa oloissa ei siten ole kyse vain siitä, että monet vanhemmat pitävät koulunkäyntiä hyödyttömänä tyttäriensä elämän kannalta, vaan vanhemmat saattavat ajatella hyvin konkreettisesti tyttäriensä parasta pitäessään heidät poissa koulusta. Kun EFA-prosessin teksteissä puhutaan koulun ulkopuolella olevien lasten suuresta määrästä “häpeänä” ja “ihmisoikeuksien loukkauksena”, samat termit sopivat myös olosuhteisiin joissa koulua käyvien tyttöjen fyysinen turvallisuus ei ole taattu. Keskeiseksi toimenpiteeksi koulunkäyntiedellytysten parantamisessa nousee silloin kouluympäristön muuttaminen em. suhteessa turvallisiksi. Tähän tarvitaan sekä hallinnollisia toimenpiteitä että syvällisempää kulttuurin muutosta.

Vuoden 1990 Koulutus kaikille -kokouksessa kiinnitettiin suhteellisen runsaasti huomiota myös ei-formaalisen koulutuksen järjestämiseen vaihtoehtona tavanomaiselle perusasteen koulunkäynnille. Tämän vaihtoehdon voi odottaa vähentävän koulutukseen osallistumisen esteitä siellä, missä kouluikäiset lapset yleisesti tekevät runsaasti kotitalous- tai muuta työtä, jonka kanssa ei-for-

maalinen koulutus on helpompi sovittaa yhteen. Samalla tähän ajatukseen toki sisältyy selvästi ei-formaalisen koulutuksen näkeminen ”kakkosvaihtoehtona”, joka pyrkii paikkaamaan puutteita perusasteen koulunkäyntiin osallistumisessa. 2000-luvulle tultaessa voidaan nähdä, että ei-formaalisia vaihtoehtoja on toteutettu vain joissakin lähinnä ranskankielisen Afrikan maissa. Tällöinkin on kyse pienimuotoisista kokeiluista, jotka ovat tyypillisesti riippuvaisia kehitysyhteistyörahoituksesta. Ei-formaalisen koulutuksen vähäinen kannatus Afrikan maiden koulutuspolitiikassa heijastaa sitä, että koulutusta arvostetaan edelleen nimenomaan modernisaation symbolina, jolloin siihen kuuluvat länsimaisen rakentamistavan mukaiset koulurakennukset sekä käytännön elämästä etäisiä tietoja sisältävä ja pitkälle strukturoitu opetussuunnitelma.

Koulutuksen laatu

Vuoden 1990 EFA-julistuksessa korostettiin koulutuksen laadun merkitystä määrällisen laajentamisen rinnalla. Samalla puhuttiin oppimisen minimitalvoitteen asettamista kullekin ikäluokalle kansallisella tasolla ja niiden saavuttamisen arvioinnista (World Declaration ... 1990). Konkreettisempia suosituksia koulutuksen laadun parantamiseksi kehitysmaissa olivat tuohon aikaan esimerkiksi ajatus että oppikirjojen saatavuuden lisääminen olisi tehokkain keino, ja epäilyt pitkäkestoisen opettajankoulutuksen hyödyllisyydestä suhteessa kustannuksiin (Lockheed & Verspoor 1991, 48–52, 90–100).

Peruskoulutuksen tilaa Afrikan maissa koskevissa raporteissa koulutuksen laatua koskeva osa on tavallisimmin panostekijöitä koskeva kuvaus: luokkakoot ovat aivan liian suuret, luokassa ei ole pulpetteja ja katto vuotaa, oppikirjoja on kouluilla vähän tai ei lainkaan, oppilailla ei ole kirjoitustarvikkeita, opettajien koulutustaso ja palkkataso ovat alhaiset, jne. Tämän kurjuustarinan toistaminen eri ajankohtina antaa kuvan että koulutuksen laadussa ei ole tapahtunut muutoksia ainakaan parempaan suuntaan. Yksi 1990-luvun EFA-ohjelman seurantaindikaattoreista oli ”Niiden oppilaiden prosenttiosuus, jotka ovat edenneet ainakin perusasteen 4. luokalle ja ovat saavuttaneet kansallisesti määritellyt perusoppimistavoitteet”. Tämä indikaattori on jouduttu käytännössä jättä-

mään huomiotta siksi, että tarvittavia tietoja olisi ollut käytettävissä vain pienestä joukosta maita.

1990-luvulla on kuitenkin saatu näyttöä koulutuksen laadun tilasta, joka perustuu oppimistulosteilla tehtyihin tutkimuksiin. Eteläisen Afrikan maat ovat 1990-luvun puolivälistä lähtien olleet yhteistyössä *Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)* -järjestön puitteissa. Esimerkkinä SACMEQ-tutkimusten tuloksista on tieto, joka koskee ”lukutaidottomien” oppilaiden osuutta tutkimassa kuudesluokkalaisten joukossa. Kriteerinä on tässä ollut se, että oppilas on saanut luetun tekstin ymmärtämistä mittaavassa monivalintatestissä huonomman tuloksen kuin pelkästään arvaamalla todennäköisesti saisi. Näin määriteltyjen lukutaidottomien osuus oli esimerkiksi Sambiasa 20 prosenttia. Tällaisia tuloksia tulkittaessa on tärkeää ottaa huomioon se, että monien Afrikan maiden perusasteen kouluissa opetuskielenä on alusta lähtien oppilaille vieras kieli (Sambiasa englanti). Williamsin (1998) tutkimuksen tulosten mukaan osa Sambian oppilaista ei osaa juuri lainkaan lukea englanninkielistä tekstiä edes kuudennella luokalla eikä siis varmaankaan ole pystynyt mielekkääseen oppimiseen muissakaan aineissa (huomattakoon myös että kyseessä on jo luokallejäämisten ja koulunkäynnin keskeyttämisten kautta valikoitunut oppilasjoukko).

Vuoden 1990 aikoihin oli kehitysyhteistyössä vallalla yksinkertaistava oletus että oppimateriaalin määrän lisäämisellä olisi sinänsä merkittävä positiivinen vaikutus oppimistuloksiin. Kehitysmaiden perusasteen kouluissa kyse on ennen kaikkea oppikirjoista sekä niihin liittyvistä opettajan oppaista ja oppilaiden harjoituskirjoista. Taustalla oli oletus että kirjojen puute on keskeinen opettajien kokema ongelma, joka voidaan sitten hoitaa yksinkertaisesti teknisin keinoin, tai että oppikirjojen määrää lisäämällä voitaisiin jopa ohittaa se pulma, miten saada opettajat muuttamaan käyttäytymistään. Tällainen ajatus oli kehitysyhteistyön kannalta helppo sikäli että oppimateriaalin tuottamisen tukeminen on suhteellisen suoraviivaista toimintaa ja sen tulokset ovat näkyviä.

Osana yleistä tehottomien valtionyhtiöiden yksityistämistrendiä on kehitysyhteistyössä 1990-luvulla siirrytty valtiollisten oppikirjamonopolioiden subventoinnista kohti oppikirjamarckkinoiden tukemista. Muutoksessa on kyse kirjojen tuotannon ja jakelun avaamisesta kilpailulle (esimerkiksi Mosambikissa, Sambiasa, Tansaniassa ja Ugandassa), paikallisen osaamisen kehittämisestä kus-

tannustoiminnassa ja kirjapainotekniikassa, sekä tuen suuntaamisesta kirjojen kysynnän puolelle niin, että rahaa annetaan kouluviranomaisille tai kouluille kirjojen ostamiseen. Ajatus on että markkinaperiaatteiden toimiessa maksukykyinen kysyntä synnyttää vastaavan tarjonnan.

Todellisuus on kuitenkin osoittautunut mutkikkaammaksi. Vuonna 1999 tehdyn kyselyn mukaan omien maidensa oppikirjatilannetta arvioineista afrikkalaisista asiantuntijoista 87 prosenttia oli sitä mieltä että ”oppikirjojen puute on vakava”, ja kirjojen kouluille saapumisen puutteita on helppo havaita myös satunnaisilla käynneillä kouluissa. Eikä tässä kaikki: senkin jälkeen kun koulut ovat saaneet oppilaille tarkoitettuja kirjoja, tämä ei ilman muuta merkitse sitä, että opettajat ottaisivat ne käyttöön tunneilla niin, että heidän opetustyylinsä olennaisesti muuttuisi (esim. Moulton 1994). Oppimateriaalin hyväksikäyttöä määräävät olennaisesti paitsi opettajien pedagogiset taidot, myös heidän uskomuksensa siitä, millaisia ovat koulussa opetettava tieto ja opettajan auktoriteetti suhteessa oppilaisiin. Tässä suhteessa kouluissa vallitseva kulttuuri on lähellä sitä, millainen on yleisemmin vanhempien ihmisten auktoriteetti suhteessa lapsiin koulun ulkopuolisessa perinteisessä kulttuurissa, ja varsin kaukana sellaisesta ”lapsikeskeisestä opetuksesta” jota kehitysyhteistyön rahoittaja-osapuoli ja länsimaiset koulutustutkijat usein pitävät tavoitteena (Tabulawa 1997). Lisäksi monissa Afrikan maissa on vasta hyvin lyhyt ja heiveröinen kirjallisen kulttuurin perinne. Tällaisten seikkojen muuttaminen opettajien täydennyskoulutuksen kautta tai muilla keinoin on tietenkin paljon monimutkaisempi asia kuin kirjojen tuotannon ja jakelun edistäminen tai teknisen opetuksen antaminen opettajille kirjojen käyttöön.

EFA-prosessin osana opettajien pätevöittäminen on monissa tapauksissa hyvin ongelmallista. Erityisesti oloissa joissa koulutukseen osallistuvien osuus ikäluokasta kasvaa nopeasti, pätevien opettajien osuuden pitäminen edes ennallaan edellyttää huomattavaa opettajankoulutuksen opiskelijapaikkojen lisäystä. Tällöin saatetaan joutua ainakin aluksi rekrytoimaan opettajiksi nuoria ilman mitään opettajankoulutusta, jolloin pätevien opettajien osuus koko opettajakunnasta laskee. Samaan aikaan on vaikea kehittää opettajankoulutuksen laatua.

Opettajan ammattiin valmistavan koulutuksen muutokset vaikuttavat parhaassakin tapauksessa perusasteen koulujen opetuksen ja oppimisen käytäntöön vain vähitellen, sitä mukaa kuin paremman koulutuksen saaneet opetta-

jat siirtyvät työhön. Siksi on selvää että ilman runsasta opettajien täydennyskoulutusta ei koulutuksen laatua kehitysmaissa voida kovinkaan merkittävästi parantaa. Ei kuitenkaan pidä luulla, että täydennyskoulutuksen järjestäminen sinänsä ilman muuta johtaisi oppimistulosten paranemiseen kouluissa. Opettajan saaman muodollisen koulutuksen taso vaikuttaa yleensä suoraan palkkaluokkaan. Tämä on toisaalta voimakas kannustin pitempiketoiseen täydennyskoulutukseen osallistumiseen, mutta toisaalta se voi johtaa ulkokohtaiseen opiskeluun, joka ei saa aikaan merkittävää muutosta opetuksen käytännössä. Sama koskee kehitysyhteistyövaroilla tuettua pienimuotoisempaa täydennyskoulutusta, jossa on tapana motivoida opettajia maksamalla päivärahoja koulutus-tapahtumiin osallistumisesta. Joissakin tapauksessa voidaan jopa joutua toteamaan, että jos tällaista koulutusta on tarjolla runsaasti, sen vaikutuksena on ensi sijassa opettajien tottuminen olemaan poissa varsinaisesta työstään.

Kehitysmaiden koulutusta koskevaan tutkimukseen erikoistuneessa lehdessä *International Journal of Educational Development* opettajien täydennyskoulutuksen erilaiset järjestelyt ovat olleet viime vuosina suosituin artikkelien aihe, jonka parissa etenkin brittiasiantuntijat ovat työskennelleet. Ongelmana kokemusten hyödyntämisessä on se, että ”onnistuneet tapaukset” on yleensä identifioitu suhteellisen lyhytaikaisten kokemusten perusteella, kun sen sijaan tietoa onnistuneeksi koettujen täydennyskoulutusohjelmien pitempiaikaisista vaikutuksista opetusprosesseihin kehitysmaiden oloissa on toistaiseksi varsin vähän. Toinen ongelma liittyy positiivisten kokemusten yleistämiseen kontekstista toiseen. Käytännössä opettajien täydennyskoulutusta koskeva päätöksenteko perustuu joka tapauksessa jonkinlaisiin yleistäviin käsityksiin siitä, mikä saattaisi toimia toivotulla tavalla (esimerkiksi käytännön harjoittelun ja koulutuasolla annettavan pedagogisen tuen merkitys – ks. Monk 1999).

Vertailevassa koulutustutkimuksessa on jo pitkään tunnettu tutkintojen sisällön keskeinen merkitys opetus- ja oppimisprosessin suuntaajana (esim. Dore 1976). Vähitellen on oivallettu että tämä tarjoaa koulutuspolitiikalle myös keinon vaikuttaa opetuksen sisältöön, eli jos tutkintoa voidaan muuttaa enemmän opittujen asioiden soveltamista ja ongelmanratkaisua testaavaksi, myös opetuksen käytännön voidaan odottaa muuttuvan vastaavasti. 1990-luvulla on etenkin saksalainen kehitysyhteistyöorganisaatio DSE (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung) tehnyt merkittävää työtä Afrikan itä- ja eteläosan maiden kanssa perusasteen päättötutkintojen sisällön kehittämiseksi (Bude

& Lewin 1997). Mukana olevia sisältöalueita ovat luonnontiede, ympäristö- ja terveystieto sekä maatalous, joissa pyritään siirtymään ulkomuistia testaavista kysymyksistä käytännön kannalta relevantteihin ongelmanratkaisutehtäviin (esimerkiksi: "Maanviljelijä huomaa että hänen maissintähkensä ovat aivan liian pieniä ja niiden alimmat lehdet ovat keltaisia. Mitä hänen pitäisi tehdä?"). Tässä työssä on ollut keskeistä mukanaolevien maiden omien asiantuntijoiden keskinäinen kokemusten ja mielipiteiden vaihto. Eurooppalaista asiantuntemusta on käytetty tutkintovastausten teknisessä analyysissä uusien kysymysten testaussvaiheessa. Prosessin kuluessa on myös tuotettu tutkintojen kehittämistä koskevaa koulutusmateriaalia. Koska kyseessä on suhteellisen pienimuotoinen toiminta, ei siihen ole tarvittu runsasta kehitysyhteistyörahoitusta.

HIV/AIDS-epidemian vaikutukset peruskoulutuksen alueella

HIV/AIDS-epidemia on asia jota vuonna 1990 ei koulutuspoliittisessa keskustelussa juuri käsitelty, eikä sitä ainakaan tunnustettu kirjallisissa dokumenteissa. Vuonna 1993 UNESCO:n *International Institute for Educational Planning (IIEP)* järjesti tähän asiaan keskittyvän seminaarin (Oulai & Carr-Hill 1994), mutta silläkään ei vielä ollut merkittävää vaikutusta laajempaan tietoisuuteen. Vasta vähitellen on käytännön havaintojen kautta alettu ymmärtää tämän epidemian moninaisia vaikutuksia peruskoulutukseen osallistumiseen ja koulutuksen laatuun. Tällaisia havaintoja ovat esimerkiksi opettajien ja muiden koulutusalan virkamiesten kuolemat parhaassa työiässä sekä perheet, joissa lapset ovat jääneet orvoiksi ja yrittävät selviytyä jokapäiväisestä elämästä joko isovanhempiensa kanssa tai yksin omin avuin.

Viime vuosina runsaasti julkisuutta saaneet yleiset tiedot HIV/AIDS:n vaikutuksista kertovat että keskimääräinen elinikä on eteläisen Afrikan maissa laskenut noin 40 vuoteen, ja lähitulevaisuudessa tuo luku laskee huonoimmissa tapauksissa vielä noin kymmenen vuotta alemmaksi. On myös arvioitu että pahimman tilanteen maissa eteläisessä Afrikassa jopa 25–35 % lapsista olisi v. 2010 AIDS:n vuoksi ilman äitiä tai molempia vanhempia. Kaiken kaikkiaan

AIDS-orpojen määrä olisi tuolloin Afrikassa useita kymmeniä miljoonia (Kelly 2000, 57–58).

Perusteellisempia analyyseja HIV/AIDS:n vaikutuksista peruskoulutukseen Afrikan maissa on tehty vasta 1990-luvun lopulta lähtien (esim. Kelly 2000). Aloite niihin on yleensä tullut kehitysyhteistyöorganisaatioiden taholta. On myös tehty ennusteita jotka koskevat toisaalta lasten kuolleisuudesta ja sairastavuudesta johtuvaa perusasteen koulutuksen kysynnän supistumista, toisaalta vastaavista syistä johtuvaa opettajakatoa. Koulutuksen kysynnän puolella tiedetään lisäksi että HIV/AIDS:n levitessä aikuisväestön keskuudessa kouluikäisten lasten (etenkin tyttöjen) työtaakka kotitalouden toimeentulon hyväksi kasvaa (Sambian koskevan arvion mukaan oli v. 1999 jo 7 prosenttia maan kaikista kotitalouksista sellaisia joissa perheenpäänä oli em. syystä alle 14-vuotias lapsi). Viimeksi mainitun tekijän vaikutuksia koulutuksen kysyntään on kuitenkin vaikea tarkemmin ennakoita. Tulokseksi kysyntä- ja tarjontaennusteista on saatu, että vuoteen 2010 mennessä HIV/AIDS:n aiheuttama peruskoulutuksen potentiaalisen oppilasmäärän supistuminen olisi merkitykseltään jonkin verran suurempi kuin samasta syystä johtuva opettajamäärän pieneneminen. (Exploring ... 2000, 6). Muiden tekijöiden pysyessä ennallaan voitaisiin siis odottaa koulunkäyntiprosentin hieman kasvavan.

Koulutuksen laatua koskevat analyysit ovat myös uuden tilanteen edessä. Esimerkiksi Sambiassa ja Mosambikissa on tätä kirjoitettaessa tilanne se, että vuosittain menehtyy AIDS:iin jo lähes sama määrä opettajia kuin maan opettajankoulutuslaitoksista valmistuu uusia opettajia. Tämän taudin yleistymisen opettajien keskuudessa johtaa todennäköisesti siihen, että mahdollisimman pitkään toimintakykyisten opettajien saamiseksi opettajankoulutuksen pohjakoulutusvaatimuksia on alennettava ja sen kestoa lyhennettävä, ja lisäksi ylemmän tai alemman keskiasteen koulun suorittaneita nuoria käytetään mahdollisimman pikaisesti epäpätevinä opettajina perusasteella. Toiseksi, HIV-tartunnan saaneiden opettajien työteho on sairauden edetessä nopeasti aleneva ja poissaolot työstä lisääntyvät (keskimääräinen elinaika tartunnan saamisen jälkeen on kehitysmaiden oloissa nykyisin seitsemän vuotta). Kolmanneksi, jos keskimääräinen elinikä on alenemassa esimerkiksi 30 vuoden tasolle, on mahdollista toteuttaa tehokasta koulutusta koskevan tutkimuksen, koulutussuunnittelun ja -hallinnon kapasiteetin kehittämistä – sen sijaan joudutaan kysymään, kuinka järkevää resurssien käyttö niihin ylipäänsä on. Ja neljänneksi,

HIV/AIDS:n seurausvaikutukset vievät kaiken kaikkiaan valtiontaloudelta runsaasti resursseja, jotka vaihtoehtoisessa tilanteessa olisi voitu suunnata muun muassa koulutuksen laadun kehittämiseen.

Koulutuksen alueella työskentelevien ihmisten tavanomaisin reaktio HIV/AIDS:n levinneisyyttä koskeviin tietoihin on varmaankin se, että aletaan miettiä miten koulutuksen keinoin voitaisiin ehkäistä tämän taudin leviämistä edelleen. Esimerkiksi vuonna 2000 Dakarissa pidetyn Education for All -huippukokouksen asiakirjassa luvataan "toteuttaa mitä pikimmin HIV/AIDS-epidemian vastaisia ohjelmia ja toimenpiteitä" (Dakar Framework ... 2001, kohta 8). IIEP:n johdolla on myös laadittu monipuolinen strategia HIV/AIDS-valistusta varten (UNESCO 2001). Toki nuorten ihmisten seksuaalikäyttäytymiseen vaikuttaminen on haaste vakavan AIDS-tilanteen maiden koulutusjärjestelmille, mutta samalla on selvää että koulujen antaman valistuksen mahdollisuudet yksinään ovat varsin rajalliset. Erityisen ongelmalliseksi koulujen kautta tapahtuvan vaikuttamisen tekee käsiteltävien asioiden sensitiivisyys perinteisessä kulttuurissa ja se, että monet miesopettajat ovat itse tartunnan levittäjiä tyttöoppilaidensa keskuudessa. Sellaisissa maissa, joissa on päästy irrallisista kehitysyhteistyöprojekteista ns. sektoriohjelmiin (ks. Takala 2001, 74–76), niiden osana voidaan pyrkiä maanlaajuiseen valistustoimintaan joidenkin yhtenäisten periaatteiden pohjalla (esimerkiksi Mosambikissa ja Sambiassa). Toisissa maissa taas tätä toimintaa hoidetaan ennen kaikkea kansalaisjärjestöjen kordinoimattomien ja jopa keskenään ristiriitaisten projektien kautta. Tässä yhteydessä helposti mieleen tuleva ajatus että "on parempi tehdä mitä tahansa kuin olla kokonaan toimimatta" on kuitenkin vaarallinen, sillä hätäisesti käynnistetyt ja kulttuurisesti epäsensitiiviset hankkeet voivat olla itse tavoitteen kannalta jopa haitallisia.

Kaikkein syvälleikävin HIV/AIDS:n aiheuttama muutos peruskoulutuksen alueella on kuitenkin koulutukseen perinteisesti kuuluneen optimismin ja tulevaisuuden perspektiivin kyseenalaistuminen. Koulutuksen sisällön tulisi olla suurelta osin tietojen ja taitojen antamista HIV/AIDS:n ja sen seurausten kohtaamiseen, jolloin koulutuksen tavoitteet muuttuvat niin olennaisesti että koulutuksen laadusta ei voida puhua entisillä kriteereillä. Tartunnan saaneille lapsille koulutus ei enää voi olla edes lupaus paremmasta tulevaisuudesta, vaan keskeiseksi nousee perhettä ja sukulaisyhteyksiä korvaavien turvallisuuden kokemusten ja hoivan antaminen jonkinmuotoisen koulutuksen puitteissa (Kelly

2001, 78–87). Ollaan siis sellaisten kasvatuksen ja ihmiselämän perimmäisten kysymysten äärellä, joiden käsittely edellyttää todella suurta muutosta vallitsevassa koulutusajattelussa yleisesti ja opettajien valmiuksissa erityisesti. Tähän tilanteeseen kukaan ei voi tarjota länsimaisia toimintamalleja, koska sellaisia ei ole olemassa, vaan Afrikan maiden ihmisten on löydettävä selviytymistensä itse. Siinä prosessissa ehkä myös toistaiseksi hyljeksitty ei-formaalinen koulutus lopultakin saa enemmän tehtävää.

Lähteet

- Bude, U. & Lewin, K. 1997. Improving Test Design – Constructing test instruments, analysing results and improving assessment quality in primary schools in Africa. Bonn: DSE.
- Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments. 2001. World Education Forum, Dakar, Senegal, 26.–28.4.2000.
- Dore, R. 1976. The Diploma Disease. London: Allen & Unwin.
- Exploring the Implications of the HIV/AIDS Epidemic for Educational Planning in Selected African Countries. 2000. AIDS Campaign Team for Africa, World Bank.
- Kelly, M. 2000. Planning for education in the context of HIV/AIDS. Parisian.
- Leach, F. & Machakanja, P. 2000. Preliminary Investigation of the Abuse of Girls in Zimbabwean Junior Secondary Schools. DfID Education Research Serial no. 39.
- Little, A. 2000. EFA 1990–2000 – a personal journey. NORRAG News 26.
- Lockheed, M. & Verspoor, A. 1991. Improving Primary Education in Developing Countries. Washington D.C.: The World Bank.
- Malekela, G. 1994. Parents' attitudes and strategies towards education in Tanzania: are they changing over time? Teoksessa T. Takala (ed.) Quality of Education in the Context of Culture in Developing Countries. Department of Education, University of Tampere, Series B, no. 12.
- Monk, M. 1999. In-service for Teacher Development in Sub-Saharan Africa. DfID Education Research Serial no. 30.
- Moulton, J. 1994. How do teachers use textbooks and other print materials – a review of the literature (mimeo). University of Pittsburgh: Improving Educational Quality Project.
- Mundy, K. & Murphy, L. 2001. Transnational advocacy, global civil society? Comparative Education Review, 45, 1.
- Oulai, D. & Carr-Hill, R. 1994. The impact of HIV/AIDS on education. Paris: UNESCO/ IIEP.

- Tabulawa, R. 1997. Pedagogical classroom practice and the social context: the case of Botswana. *International Journal of Educational Development*, 17, 2.
- Takala, T. 1988. Perusasteen koulutus kaikille? – tavoitteen, toteutumisen ja esteiden tarkastelu. *Kasvatus* 19, 3, 172–182.
- Takala, T. 1990. Koulutuspolitiikan ongelmia ja näköaloja Afrikan maissa. *Kasvatus* 21, 1, 39–42.
- Takala, T. 2001. Koulutus kaikille – tavoitteet ja kehitysmaiden todellisuus. Tampere :DevEd Consulting.
- UNESCO 2000. World Education Report. Paris.
- UNESCO's strategy for HIV/AIDS –preventive education. 2001. Paris:IIEP.
- Williams, E. 1998. Investigating Bilingual Literacy: Evidence from Malawi and Zambia. DfID Education Research Serial no. 24.
- World Declaration for Education for All and Framework for Action (1990). New York: UNICEF House.

Wolfgang Mitter

TRANSFORMAATIOT KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ Vertailukohteina Venäjä ja Etelä-Afrikka

Perustavia huomioita

Transformaation käsitteellä tarkoitetaan historiallista prosessia, joka on tunnistettavissa kaikkina aikakausina ja joka koskettaa yhteiskuntajärjestelmää kokonaisuudessaan, oli sitten kyseessä tietty valtio tai maantieteellinen alue. Käsitettä käytettiin ensimmäisen kerran 1900-luvun alkupuoliskon sosiaalitieteellisessä kirjallisuudessa, mutta sitä ryhdyttiin käyttämään nykyisessä merkityksessään vasta 1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa entisen Neuvostoliiton ja sen vaikutuspiiriin kuuluneiden Keski- ja Etelä-Euroopan valtioiden alueella tapahtuneiden kumousten yhteydessä. Sittemmin käsitettä alettiin soveltaa maantieteellisesti laajemminkin, varsinkin Etelä-Afrikkaa sekä myöhemmin myös Itä-Aasiaa ja Latinalaista Amerikkaa koskevissa kysymyksissä (vrt. Cowen 1999, 83). Käsitteen käyttö on laajentunut historiallisessakin mielessä, mistä tuorein esimerkki on Vjatsheslav Karpovin ja Elena Lisovskajan tulkinta Ranskan vallankumouksesta ja lokakuun vallankumouksesta (Karpov & Lisovskaja 2001, 2).

Monia tieteenaloja edustavassa sosiaalitieteellisessä kirjallisuudessa *transformaatio* kilpailee käsitteiden *vallankumous* ja *siirtymä* kanssa. Koska tämän esityksen tarkoitus ei ole keskittyä yksityiskohtaiseen käsitteiden määrittelyyn, riittänee, kun tässä yhteydessä mainitaan vain käsitteiden olennaisimmat erot, varsinkin kun keskustelu tarkoista määrittelmistä jatkuu yhä ja käsitteiden käytössä voi vielä usein havaita tiettyä häilyvyyttä. Sen verran voidaan kuitenkin

nykykeskustelun pohjalta todeta, että *transformaatiolla* tarkoitetaan prosessin *subjektiivista* ulottuvuutta eli tunnistettavissa olevan yksilön tai ihmisryhmän aiheuttamaa tarkoituksellista ja ohjailtua tapahtumien kulkua (vrt. Mitter 2001, 148–149). Molempia kilpailevia käsitteitä puolestaan käytetään kuvailemaan “suurempia turbulensseja” (Cowen 1999, 81), jolloin niissä painottuu prosessin *objektiivinen* ulottuvuus. Yhteistä kaikille kolmelle käsitteelle on, että ne viittaavat järjestelmän kokonaisvaltaiseen muutokseen, jonka tavoitteina pidetään käsitteiden *demokratia*, *markkinatalous* ja *kansalaisyhteiskunta* edustamia arvoja, vaikkakin tavoitteiden välille nähdään syntyvän jännitteitä (vrt. Sand-schneider 1995).

Sosiaalitieteellinen tutkimus, johon kasvatustieteellisen sektorin katsotaan kuuluvan, keskittyy pääasiassa teoreettisiin tutkimuksiin sekä tiettyjen maiden tai alueiden tapaustutkimuksiin, joiden kohteita ovat pääasiassa entisen Neuvostoliiton alueen valtiot, kommunismista luopuneet Keski- ja Kaakkois-Euroopan valtiot sekä nyttemmin myös Etelä-Afrikka. Systemaattiseen vertailuun perustuvia tutkimustuloksia on sen sijaan ilmestynyt kovin vähän ja ne ovat käsitelleet lähinnä entisen “itäblokin” kehitystä alueen sisäisten suhteiden näkökulmasta. Äskettäin Mark Bray ja Nina Borevskaja tekivät merkittävän avauksen eri alueiden väliseen tarkasteluun tutkimuksellaan Venäjän ja Kiinan viimeisimmistä kehitysvaiheista (Bray & Borevskaja 2001). Heidän tutkimuksessaan vertailun kohteena ovat erilaiset *markkinataloudellisten* ja *demokraattisten* suuntausten väliset jännitteet tarkasteltuina transformaatioprosesseja edeltänyttä samankaltaista kommunistista taustaa sekä nykyhetkellä havaittavia eroavaisuuksia vasten. Tämän artikkelin tematiikalle on puolestaan tunnusomaista se, että vertailukohteena on kaksi eri maantieteellistä aluetta, joilla kummallakin on täysin omanlainen historiallinen kehityksensä. Tätä “omalaisuutta” ei pidä nähdä ehdottomana ja irrallisena ominaisuutena, mihin tässä artikkelissa viittaa se, että kommunistisen itäblokin hajoaminen mainitaan F. W. de Klerkin, apartheid-hallinnon viimeisen presidentin, yhtenä mahdollisena motiivina käynnistää transformatio Etelä-Afrikassa (Bekker 1998, 25; Guelke 1999, 32).

Niin järjestelmän muutoksia kuin niitä liikkeellepanevia poliittisia mullistuksiakaan ei voi ymmärtää ilman taustatietoja. Ne on nähtävä tapahtumia “edeltävän historian” seurauksina. Neuvostoliiton tapauksessa tällä tarkoitetaan kehitystä Stalinin valtakauden totalitarismista Nikita Hruštševin “*suoja-*

sään” ja Brezhnevin *pysähtyneisyyden* ajan kautta Mihail Gorbatshovin *perestroikaan* (vrt. Tomiak 2000, 146). Etelä-Afrikan kohdalla ”edeltävä historia” tarkoittaa apartheid-hallinnon loppuvaihetta ja vuosien 1990–1994 ylimenokautta, jossa on paljon yhtymäkohtia perestroikaan. Transformatio kaikkine tuolloin arvaamattomine seurauksineen voidaan määritellä alkaneeksi tiettyinä ajankohdina, joka Etelä-Afrikassa oli ensimmäiset demokraattiset vaalit 27. huhtikuuta 1994 ja niiden tuloksena 10. toukokuuta 1994 alkanut Nelson Mandelan presidenttikausi, kun taas silloisessa Neuvostoliitossa transformaatian alun merkinä voidaan hyvin pitää Gorbatshovia vastaan suunnatun ”konservatiivisen vallankaappauksen” epäonnistumista elokuun lopulla vuonna 1991. Ei ole kovinkaan yllättävää, että tämä tapaus, joka sittemmin avasi Boris Jeltsinille tien Neuvostoliiton hajottamiseen ja demokratiaan tähtäävän Venäjän perustamiseen, herätti kiihkeää keskustelua puolesta ja vastaan venäläisen ”Kirjallisuuslehden” (*Literaturnaja Gazeta*) sivuilla (vrt. Mitter 2001, 5).

Koulutus ja kasvatus transformaatioprosesseissa

Koulutuksen ja kasvatuksen merkitystä transformaatioprosessien kulkuun ja lopputulokseen vähätellään usein. Virhearviointeja perustellaan ennen kaikkea väitteellä, jonka mukaan koulutusjärjestelmä on alisteinen yhteiskuntajärjestelmään nähden ja vain reagoi sen muutoksiin sekä tukee niitä ottamalla käyttöön koulutuspoliittisesti ohjailtuja uudistuksia. Kuitenkin koulutusjärjestelmällä voidaan tämän tehtävän *lisäksi* nähdä olevan ei vain myötäilevä, vaan jopa ennakoiva funktio, jota kaikkien koulutus- ja kasvatustapahtumaan osallistuvien henkilöiden toiminta transformaatian aikana määrittää. Näitä henkilöitä ovat yhtäältä opettajat, oppilaat ja vanhemmat ja toisaalta koko ”pedagoginen julkisuus”. Transformaatioiden toimijat, jotka ovat kumouksen jälkeenkin jääneet maahan, on koulutettu ja kasvatettu ”vanhan” koulutusjärjestelmän instituutioiden mukaisesti riippumatta siitä, ovatko he toimineet valtaapitävien puolella vai heitä vastaan. Varsinainen virallinen koulutuspolitiikka voi transformatiovaiheessa olla alisteinen yleiselle yhteiskuntajärjestelmälle, kuten tähänastinen kehitys useimmissa entisissä kommunistimaissa osoittaa. Koulutusprosessiin osallistuvien todellinen ”vaikutus” ei ole kuitenkaan tä-

män vuoksi vähäisempi, varsinkin jos koulujen mikrotasolla on innokkaita, uudistushenkisiä työntekijöitä. On myös syytä ottaa huomioon tärkeä havainto, jonka mukaan “olemassa olevat rakenteet ja vahvistetut edut, materiaaliset välttämättömyydet (sekä) kilpailevien ideologioiden vuorovaikutus... tuottavat kompromisseja ihanteiden ja todellisuuden välille” (Hofmeyr ja Buckland 1992, 17, siteerattu teoksessa Bekker 1998, 23).

Nämä väitteet selkiytyvät, jos tarkastellaan Neuvostoliiton koulutus- ja kasvatustajärjestelmän historiaa, joka osoittaa, kuinka hankalaan asemaan koulutuspolitiikka joutuu, kun sen on toisaalta toimittava kommunistisen ideologian opettajana ja propagandan levittäjänä ja toisaalta esiinnyttävä suvaitsevana omastaan poikkeavia ajatuksia ja käytäntöjä kohtaan – lopulta yritys sulauttaa eri virtaukset oman maan politiikkaan epäonnistui, mistä erityisen valaiseva esimerkki on niin kutsuttu “isänmaallinen kasvatus”. Tarkastellessamme toista tutkimuskohdetta huomaamme, ettei apartheid-hallinnon alamäki 70-luvun lopulla ja 80-luvulla olisi ollut mahdollinen ilman mustien koululaisten ja opiskelijoiden vastarintaa; ensimmäisen kerran Sowetossa (1976–77) ja sen jälkeen yhä uudestaan he nousivat kapinaan rotujen perusteella osiin jaettua koulutusjärjestelmää vastaan, ja heidän kapinansa aiheutti niin suuria häiriöitä “mustan” koulutussektorin toimintaan, ettei talouselämän tarpeisiin saatu enää riittävästi (ei-valkoihoista) pätevää työvoimaa (vrt. Taylor & Vinjevo 2000, 170).

Molempien yhteiskuntajärjestelmien koulutuspolitiikka koki loppuvaiheessa perustavanlaatuisia ristiriitoja, kun yhtäältä oli vastattava sosiaalis-taloudellisiin, poliittisiin, henkisiin ja eettisiin haasteisiin, mutta toisaalta ei oltu tarpeeksi voimakkaita ja johdonmukaisia, jotta olisi pystytty karistamaan ideologiset kahleet ja niistä versovat valtarakenteet. Myöhempää kehitystä on helpompi ymmärtää, jos tarkastellaan, mitä koulutuspolitiikassa tapahtui juuri ennen transformaatiovaihetta.

Neuvostoliiton kommunistisen puolueen (NKP) keskuskomitea julkaisi vuonna 1984 “projektin”, jonka nimi oli *Yleissivistävissä ja ammatillisissa kouluissa toteutettavien uudistusten suuntaviivat*. Mihail Gorbatsšov, joka ei tuolloin vielä ollut NKP:n pääsihteeri, oli projektin keskeisiä toimeenpanijoita. Projekti koostui kahdesta monitahoisesta osiosta. Sen ensimmäinen tavoite oli koulutushallinnon ja opetussuunnitelmien “modernisointi”, ja toisaalta projektissa pyrittiin korostamaan ideologisen kasvatuksen välttämättömyyttä sekä

puolueen lujempaa koulutukseen kohdistuvaa kontrollia (vrt. Mitter 1992, 19). Seuraavien vuosien aikana laadittiin tosin joitakin uusia viranomaismääräyksiä, mutta kaiken kaikkiaan ”projekti” hukkui perestroikan pyörteisiin. Sitä vastoin kaksi muuta jännettä 80-luvulta säilyi hengissä vuoden 1991 mul-listusten yli, nimittäin *Opetustyön uudistus* -nimisen pedagogisen liikkeen aloitteet ja *Väliaikaisen tieteellisen tutkimusryhmän* ehdotukset, jotka ensimmäisen kommunismin ajan jälkeisen Boris Jeltsinin hallituksen koulutusministeri otti käsittelyyn (vrt. Tomiak 2000, 152). Tänään molemmat edistykselliset aloitteet näyttävät unohtuneen täysin, mitä viralliseen koulutuspolitiikkaan tulee, mutta ne elävät ja vaikuttavat yhä mikrotasolla koulujen uudistustoimissa.

Etelä-Afrikassa oli 80-luvulla tekeillä vastaavia uudistusaloitteita. Vuonna 1981 *Human Science Research Council* (HSRC) totesi ensimmäistä kertaa, että oli välttämätöntä toteuttaa maan kaikkia asukkaita koskevia koulutusuudistuksia; kuitenkin vain osia sen ehdotuksista otettiin mukaan hallituksen julkaisemaan *White Paper on the Provision of Education in the RSA* (vrt. Bekker 1998: 26). ”Kymmenvuotissuunnitelma”, jonka tuon ajan poliittisessa kontekstissa ”vallankumouksellisen” ehdotuksen mukaan kutakin eri roturyhmien omista 17 opetusministeriöstä rahoitettaisiin samoin perustein, hyllytettiin vuonna 1989 taloustaantumien takia, ja samalla tiukennettiin ”mustaan” koulutussektoriin kohdistuvia sortotoimenpiteitä (vrt. Bekker 1998, 26). Kaikesta huolimatta ”kymmenvuotissuunnitelma” ilmaisi ensimmäisen kerran hallituksen ymmärtäneen, että joustamattomien apartheid-periaatteiden tiukka noudattaminen koulutuspolitiikassa ei ollut mahdollista ja että *National Education Crisis Committee* laatimaa *People’s Education* -ohjelmaa ei voinut enää jättää huomioimatta. 80-luvulla siis edellä mainittu ja monet muut järjestelmän muuttamiseen tähtäävät aloitteet jäivät toteuttamatta, kun taas ylimenokaudella (1990–94) oli puolestaan tyypillistä, että *African National Congress* (ANC) ja muut vaihtoehtojärjestöt tekivät kattavia koulutusohjelman uudistusesityksiä, mutta tuolloin myös *National Party* -puolueen johtama hallitus ryhtyi toimenpiteisiin aiemmin eri sektoreihin jakautuneen koulutushallinnon järjestämiseksi uudelleen ei-rodullisten periaatteiden mukaan ja kaikkea koulutusta valvovan keskitetyn opetusministeriön perustamiseksi (Bekker 1998, 28–29).

Transformaatioita ”edeltävä historia” osoittaa siis selkeästi, että molemmissa vertailukohteena olevissa järjestelmissä koulutus- ja kasvatusjärjestelmän suhteellinen itsenäisyys kehityksen pyörteissä ei voi jäädä huomaamatta. Näin

voidaan esimerkkien avulla valaista perustavanlaatuisia kysymystä, kuinka ylemmälle järjestelmälle alisteisen *koulutuksen* "suhteellinen autonomia" ilmenee järjestelmän muutosprosessin aikana.

Transformaatioprosessien yhtäläisyydet ja erot

Vertaileva lähtökohta johtaa molempien koulutusjärjestelmien transformaatioprosesseissa havaittavien yhtäläisyyksien ja erojen tunnistamiseen. Yhtäläisyydet vallitsevat lähinnä koko järjestelmän puitteiden ja historiallisten edellytysten alueella, kun taas erot ovat havaittavissa etupäässä siinä, miten tapahtumat ovat edenneet, kuinka päätöksiä on priorisoitu ja kuinka eri tapahtumat yhteiskunnan alajärjestelmissä ovat vaikuttaneet toisiinsa.

Yhtäläisyydet

Ensimmäiseksi: Niin Venäjällä kuin Etelä-Afrikassakin "vanha" järjestelmä, joka perustui vallinneen ideologian ja siihen tiiviisti liittyneen valtakoneiston kaikenkattavaan mahtiin, romahti *äkillisten* tapahtumien seurauksena. Tapahtumat olivat etupäässä rauhanomaisia ja niihin sopii Sergei Filatovin Venäjää koskeva kommentti. "Onnistuimme rajoittamaan väkivallan käyttöä ja tähtäsimme kompromisseihin, joiden ansiosta enin verenvuodatus voitiin välttää" (Filatov 2001, 5). On kuitenkin saman tien huomautettava näkemyksen rauhanomaisuudesta olevan suhteellista laatua; varsinkin, kun puhutaan Etelä-Afrikassa vuoden 1994 tienoilla esiintyneistä väkivaltaisuuksista, jotka olivat motiiveiltaan rotupainotteisia (jolloin ei siis lasketa mukaan "varsinaista" rikollisuutta, jonka erottelu rotuväkivallasta ei tosin aina ole helppoa). Entisen Neuvostoliiton alueella sama pätee valtion hajoamisen jälkeisiin sotatoimiin Moldaviassa, Vuoristo-Karabahin alueella ja ennen kaikkea Tsetseniassa.

Toiseksi: Molempien tutkimuskohteena olevien valtioiden transformaatioprosesseissa manifestoituvien järjestelmän muutosten tavoitteena ovat edellä mainitut perusarvot: *demokratia* (valtiollisella tasolla ja elämänkatsomuksena), *markkinatalous* ja *kansalaisyhteiskunta*. Demokratiaan ja kansalaisyhteiskuntaan

ei tavoitteina kohdistu rajoituksia kummassakaan valtiossa, kun taas markkinataloudelle asetettavilla ehdoilla on niissä erilaiset lähtökohdat (katso alla). Markkinatalouden kaksisuuntainen riippuvuussuhde molempiin muihin mainittuihin arvoihin tekee kuitenkin myös siitä eri järjestelmien piirissä yhden transformaation tunnusmerkeistä.

Kolmanneksi: Kummankin valtion uuteen perustuslakiin on kirjattu vaatimus demokraattisen valtiojärjestyksen toteuttamisesta lainsäädännöllisten ja poliittisten toimien avulla. Valtiojärjestyksen pohjana on federalistinen periaate, jonka mukaan vallankäyttö jakaantuu keskushallinnon ja alueellisten instituutioiden (Venäjällä federaation subjektit, Etelä-Afrikassa provinssit) kesken. Molemmissa valtioissa päätöksenteon painopiste on keskushallinnossa; viime vuosien kehitys erityisesti Venäjällä osoittaa keskushallinnon vallan kasvaneen jopa merkittävästi. Molemmissa valtioissa keskustellaan myös siitä, että laajassa merkityksessä demokratian tulisi ulottua myös elämäntarkastukseen, mikä näkyy erityisesti rakennettaessa uutta kansalaisyhteiskuntaa, jossa eri järjestöt voivat tehdä aloitteita ”valtiovallan ulkopuolella” ja tukea demokraattista kanssakäymistä kansalaisten kesken.

Neljänneksi: Kumpikin valtio on laatinut perustuslakinsa ja muut lait noudattaen ihmisoikeuksien ja suvaitsevaisuuden periaatteita. Mikäli ei oteta huomioon yleisiä periaatteiden toteuttamiseen liittyviä ongelmia, perustuslaki velvoittaa vastuulliset henkilöt kaikilla hallinnon tasoilla toimimaan siten, että yksilönvapaus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus toteutuvat ihanteellisella tavalla ollen tasapainossa keskenään.

Viidenneksi: Demokratian ja kansalaisyhteiskunnan kehittäminen kohtaa perustavanlaatuisia, sosiaaliseen ja kulttuuriseen koherenssiin liittyviä ongelmia. Transformaation onnistunut läpivieminen sen perustavoitteiden suuntaan on molemmissa valtioissa riippuvainen siitä, jäävätkö jo kaatuneiden järjestelmien ajalta ”perityt” yksilöiden ja yhteiskunnan elämänmallit yhä henkiin, vaikka yhteiskunta muuttuu, ja missä määrin näin käy. Venäjällä ”konservatiivisen” vastarinnan taustalla on kommunistisen järjestelmän autoritääriset ja kollektivistiset toimintatavat, jotka juonsivat juurensa aina tsaarinvallan ajoilta asti. Etelä-Afrikan ”projekti” puolestaan on vaarassa kaatua *kaikissa* väestöryhmissä yhä vallitsevien vanhojen rasististen näkemysten vuoksi. Apartheid-hallinto tosin kärjisti näkemyksiä radikaalisti lainsäädännön avulla, mutta niiden

olemassaolo on periaatteessa ymmärrettävissä seuraukseksi maan koko menneisyydestä aina siirtomaa-ajoista alkaen.

Erot

Ensimmäiseksi: Etelä-Afrikassa markkinatalouden kehitystä on tosin haitannut kansalaisten epätasa-arvoisuus sosiaalisen aseman (ja koulutustason) suhteen, mutta järjestelmän ei sinänsä ole tarvinnut muuttua, koska apartheid-hallinto oli laadittu markkinatalouden periaatteita noudattaen. Venäjällä sen sijaan markkinatalous on vasta alkuvaiheessaan, koska onnistuakseen transformaatio edellyttää luopumista aiemmasta valtion suunnittelemasta ja kontrolloimasta taloudesta. Mennyt vuosikymmen osoitti, että tämä prosessi toteutuu vain hyvin vaivalloisesti, kokee helposti takaiskuja ja on johtanut "markkinatalouden irtokuviiin" ja mafian kaltaisiin ilmiöihin. Erityisen suuria hankaluuksia on syntynyt, kun tähänastiset hallitukset ovat erilaisin painotuksin yrittäneet selviytyä "samanaikaisuuden ristiriidasta", joka on syntynyt markkinataloudellisten ja demokraattisten toimintojen välille. (Vrt. Offe 1991.)

Toiseksi: Molemmat yhteiskuntajärjestelmät ovat joutuneet kohtaamaan ne vaikeudet, joita kansallisen identiteetin luomisessa on, kun valtion väestö koostuu monista etnisistä ryhmistä. Venäjällä kyse on toisaalta venäläisen "valtiokansan" ("Staatsnation") ja vähemmistöjen yhteiselosta, toisaalta venäläisten suhtautumisesta omaan rooliinsa uudenlaisessa poliittisessa asetelmassa, jossa he eivät enää tsaarinvallan ja Neuvostoliiton tapaan ole etuoikeutettuja "hallitsijan edustajia". Reaktiona tähän uuteen "vakanssiinsa" venäläiset ovat erityisen tarmokkaasti alkaneet pohtia poliittista ja kulttuurista paikkaansa (Länsi-) Euroopan ja Aasian välissä, ja älymystön keskuudessa on syntynyt kiivaita keskusteluja, joiden juuret ulottuvat 1800-luvulle. Demokraattisen Etelä-Afrikan kansalaisten on sitä vastoin kehitettävä kansallinen identiteetti, jonka avulla voidaan ensimmäistä kertaa maan historiassa kumota rasistiset näkemykset ja käyttäytymismallit. Tavoitteen toteutuminen edellyttää, että suvaitaan erilaisia yksilöllisiä kokemuksia ja kollektiivisia traditioita, ja että aiemmin hallintojen ja alistettujen väestönosien välille saadaan aikaiseksi sopu *Totuus- ja sovintokomission* toiminnan mukaisesti (vrt. Krog 2000). Pohdiskelut, missä määrin Nelson Mandelan kaavailema *Rainbow Nation* toteuttaisi "toisen" suvait-

semista ja voisi olla toimiva pohja kansakunnan perustamiselle, herättävät kiihvasta keskustelua niin Etelä-Afrikassa kuin ulkomaisten tarkkailijoiden keskuudessakin (vrt. Grill 2000), varsinkin kun Mandelan seuraaja, presidentti Thabo Mbeki, on kommentoinut maansa tulevaisuutta seuraavasti: ”Maamme ei tule välttämättä olemaan musta, mutta se on varmasti afrikkalainen” (Krog 2000). Tämä lausunto poikkeaa selkeästi Mandelan esittelemistä suunnitelmista, ja maan sisäiset sosiaaliset ja poliittiset jännitteet pitävät kysymyksen linjanvedosta edelleen ajankohtaisena (vrt. Grill 2000).

Kolmanneksi: Etnisesti ja kielellisesti toisistaan eroavien ryhmien yhteiselolla on kyseisissä maissa historiallisesti erilainen tausta, minkä tähden ratkaisut, joiden avulla järjestelmiä pyritään kehittämään rauhanomaisesti, poikkeavat toisistaan. Venäjä tosin on valtio, jossa venäläisten muodostamalla ”valtionkansalla” (”Staatsnation”) on poliittinen, taloudellinen, kulttuurinen eikä suinkaan merkityksetön määrällinen valta-asema, mutta sillä on painolastinaan joukko Neuvostoliiton ajoilta periytyneitä etnisten ryhmien välisiä jännitteitä, jotka ovat purkautuneet Tsetseniassa julmaksi ja ”vähemmistölle” tuhoisaksi sodaksi, jolle ei näy loppua. Sitä vastoin kielikysymys on ratkaistu myöntämällä venäjän kielelle rajoittamaton valtakielen asema ja takaamalla laeilla useimpien virallisten ”kakkoskielten” olemassaolo. Etelä-Afrikassa on käytössä Venäjän tavoin yksi *lingua franca*, joka viime vuosina on vahvistanut valta-asemaansa. Virallisena kielenä toimiva englantia joutuu kuitenkin jakamaan tehtävän hollantiin pohjautuvan, apartheid-hallinnon valtakielenä olleen afrikaansin sekä yhdeksän endogeenisen afrikkalaiskielen kanssa. Kun etsitään vastausta yhteiseloön liittyviin kysymyksiin, törmätään yhä uudelleen identiteetti-ongelmiin.

Neljänneksi: Myös kysymys historiallisista lähtökohdista ja niiden synnyttämistä koulutusjärjestelmään kohdistuvista vaatimuksista johtaa perustavanlaatuisten erojen äärelle. Venäjällä käydään näin 2000-luvun alussa kiihkeää ja erimielisyyksien leimaamaa keskustelua Neuvostoliiton aikaisen koulutusjärjestelmän tehokkuudesta. Jopa presidentti Vladimir Putin on ottanut kantaa tähän kiistaan puolustaen ”vanhaa” järjestelmää (Karpov & Lisovskaja 2001, 7, vrt. Belkanov 2000). Jaroslav Kuzminov, arvostetun Moskovan valtionyliopiston/Kauppatieteellisen korkeakoulun rehtori ja ”valtiollisen liberalismiin” tärkein edustaja, on tässä asiassa esittänyt täysin päinvastaisen mielipiteen (Savitskaja 2000, 2). Vastakkainasettelusta huolimatta kaikki osapuolet ovat

pohjimmiltaan samaa mieltä siitä, että Venäjä on lähtenyt transformaation tielle tukenaan koulutusjärjestelmä, joka on periaatteessa *vakaa* ja *pitkälle kehittynyt* (ulottuen esikouluista korkeakouluihin). Etelä-Afrikan koulutusjärjestelmä puolestaan heijastaa koko yhteiskunnan kahtiajakoa “ensimmäiseen” ja “kolmanteen” maailmaan. Jako on nähtävissä jo materiaalisellakin tasolla vertailtaessa hyvin varusteltuja “valkoisia” kouluja ja korkeakouluja (vaikkakin ne nykyään ovat lain nojalla velvollisia ottamaan vastaan myös “värillisiä” ja “mustia” oppilaita ja opiskelijoita) “mustiin” kouluihin, joissa opetustilojen määrä ja laatu ei täytä edes minimivaatimuksia, opettajat ovat huonosti koulutettuja ja opetuksen laatu kärsii opettajien, oppilaiden ja koko kouluyhteisön turmeltuneisuudesta, jonka apartheid-hallinto jätti jälkeensä. Lisäksi tarvitaan *perustason* ponnisteluja, joiden tulee keskittyä niin aikuisten kuin nuortenkin keskuudessa laajalti vallitsevan lukutaidottomuuden sekä valtavien tiedon laadussa ja määrässä vallitsevien eroavaisuuksien poistamiseen (vrt. Taylor & Vinjevold 1999, 175–76).

Transformaation ongelma-alueet koulutusjärjestelmässä

Artikkelin tämä osuus keskittyy valikoitujen ongelma-alueiden käsittelyyn. Niiden analysoinnin tarkoituksena on antaa esimerkkejä koulutusjärjestelmässä havaittavien transformaatioprosessien olennaisista piirteistä ja toimia samanaikaisesti apuna vertailun luokittelussa. Tässä yhteydessä riittää, kun mainitaan, että artikkelissa ei pyritä tyhjentävään esitykseen unohtamatta kuitenkaan yksittäisten ongelma-alueiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita.

Vastuurakenteiden hajauttaminen

Transformaation ensimmäisessä vaiheessa Venäjän hallitus Boris Jeltsinin johdolla ryhtyi radikaalisti hajauttamaan vastuurakenteita suurilla ja osin kiistoja nostattaneilla toimenpiteillä. Vastuurakenteet kirjattiin periaatteessa vuoden 1992 koulutuslakiin, mutta toimivallan jakaantuminen keskushallinnon, alueellisten elinten (“fедераation subjektien”), paikallisten yksikköjen (kunnat ja kau-

pungit) sekä yksittäisten koulujen kesken on jäänyt yhä epäselväksi ja jopa ristiriitaiseksi (vrt. Bray & Borevskaja 2001, 349). Poliitiikka, jonka mukaan sopimukset tehtiin suoraan “keskushallinnon viranomaisten ja yksittäisten federaation subjektien välillä oli lähinnä vain hätäapu, joka pikemminkin vahvisti alueiden välisiä jo aiemmin vallinneita eroavaisuuksia sen sijaan, että olisi purkanut niitä” (Kuebart 2001: 218). Kehitys Etelä-Afrikassa koulutuspolitiikan makrotasolla on suhteellisen selkeää, mutta sielläkään ei ole käytännön tasolla päästy eroon eri elinten toimialueisiin liittyvistä kiistoista. Kuten aiemmin mainittiin, maassa perustettiin jo vuonna 1993 kansallinen opetusministeriö, ja vuonna 1996 *South African School Act* vahvisti sen toimintaperiaatteet, minkä seurauksena toimivalta painottui keskushallintoon. Tätä korostaa myös se, että maan parlamentti vastaa koulutukseen liittyvistä raha-asioista. Keskushallinnon laatimien puitteiden sisällä on myönnetty merkittävässä määrin päätösvaltaa yhdeksälle uudelle provinssien opetusministerille sekä koulujen edustustoille, jotka koostuvat vanhemmista (enemmistö), opettajista, koulun muista työntekijöistä sekä koululaisista. (vrt. Taylor & Vinjevold 2000, 172).

Rahoitus

Venäjällä markkinataloudellisten rakenteiden käyttöönotto aiheutti paljon kuohuntaa ja johti tilanteeseen, jossa verotulot pienenivät rajusti ja maan talous koki leikkauksia, jotka kohdistuivat voimakkaimmin koulutuskuluihin. Tilannetta kuvaa hyvin seuraava, vaikkakin sarkastiseksi tarkoitettu kommentti: “Opettajilla oli kylläkin vapaus opettaa haluamallaan tavalla, mutta heillä oli myös täysi vapaus elää kuukausikaupalla ilman palkkaa” (Karpov & Lisovskaja 2001, 5; vrt. Bray & Borevskaja 2001, 351). Niin ollen opettajien on pakko hankkia sivutöitä (yhteensä jopa kolme työpaikkaa) – useimmiten yksityisissä tai puoliyksityisissä oppilaitoksissa (vrt. Savitskaja 2000, 3). Lait takaavat maksuttoman ala- ja keskiasteen koulutuksen joitakin poikkeusjärjestelyitä lukuun ottamatta. Neuvostoajan “perintönä” samat valtuudet on korkeakouluilla. Kouluissa vallitsevien huonojen opetus- ja oppimisolosuhteiden takia vanhempien taloudellista tukea kuitenkin tarvitaan (myös uusien opettajien palkkaamiseen), ja korkeakouluilla on – vuosittaisten sisäänottomäärien puitteissa – oikeus ottaa sellaisia opiskelijoita, joiden suoritukset eivät ole riittäneet pääsy-

kokeiden läpäisyyn. Jaroslav Kuzminov mainitsi täyttä lukukausimaksua maksavien opiskelijoiden määrän kasvaneen vuonna 2001 edellisvuoteen verrattuna 35 prosentista 49 prosenttiin korkeakouluihin päässeiden kokonaismäärästä. (Savitskaja 2000, 7.)

Huolimatta jo mainituista eroista oikeudellisissa, sosioekonomisissa ja poliittisissa lähtökohdissa Etelä-Afrikan koulutusjärjestelmän rahoitukseen kohdistuu periaatteessa samankaltaisia rasitteita kuin Venäjällä. Demokraattinen hallitus pyrkii ilmeisesti toden teolla parantamaan koulujen ja korkeakoulujen rahoitusta, jonka osuus vuonna 1999/2000 oli 22,1 prosenttia valtion kokonaisbudjetista (Taylor & Vinjevoold 2000, 171). Koska toisin kuin Venäjällä keskiasteen koululaiset joutuvat maksamaan koulunkäynnistä vanhempien tulojen mukaan määräytyvän maksun, kohdistuu erityisesti ”köyhiin” kouluihin suunnattomia rahoitusvajeita. Tämän lisäksi ”rikkaat” koulut saavat huomattavasti useammin lisävaroja vanhempien ja sponsoreiden antamien lahjoituksen muodossa, jolloin niiden aiemminkin korkeatasoisemmat opetusolot paranevat entisestään.

Rakennekysymykset

Venäjällä on käytössä Neuvostoliiton mallin mukainen yhtenäiskoulujärjestelmä, joka ulottuu 1. kouluvuodesta (loppuaikoina) 11. kouluvuoteen asti. Järjestelmä ei ollut kuitenkaan tiukan yhtenäinen, vaan se tarjosi vaihtoehtoja, vaikkakin määrällisesti vain harvoille. Tarjolla oli kouluja, joissa oli laajempi vieraiden kielten opetus (3. luokasta alkaen) sekä matemaattis-luonnontieteellisiin aineisiin erikoistuneita kouluja (vain luokat 9–11). Transformaatiokauden aikana vaihtoehtoja on tullut paljon lisää, mutta silti uusien koulumuotojen (*lukiot, lyseot, kollegiot*) osuus ei ole vielä kukaan ylittänyt kymmenen prosentin rajaa. Tällä hetkellä keskustellaan paljon siitä, tulisiko yleissivistävä koulusektori kasvattaa 12-vuotiseksi (vrt. Savitskaja 2000, 9–10).

Etelä-Afrikan koululaitoksen rakenteisiin ei puolestaan tähän mennessä ole kohdistunut suuria muutoksia, mitä tulee koulutuksen horisontaaliseen muotoon (kaksiosaiset ala-aste ja keskiaste, kaikki osat 3-vuotisia). Sen sijaan vuonna 1996 laadittuun *South African School Actiin* on kirjattu periaatteeksi, että järjestelmän vuoteen 1994 asti rotujen mukaan tehty jako on purettava, mutta tä-

hän mennessä keskushallinto ei ole ryhtynyt toimiin muutoksen nopeuttamiseksi, mikä olisi mahdollista vain vähentämällä kouluyhteisöille myönnettyä toimivaltaa. Samanarvoisuuden periaate koskee kaikkia kouluasteita ja on erityisen tärkeä ylemmällä keskiasteella (luokilla 10–12), koska silloin ratkaistaan, onko koululaisella mahdollisuus päästä opiskelemaan korkeakouluun.

Tämän esityksen yhteydessä tyydytään vain mainitsemaan, että molemmissa maissa on suunniteltu ja osin toteutettukin uudistuksia ylemmän keskiasteen ammattikoulutussektorilla. Uudistukset ovat välttämättömiä, koska koulutusohjelmat on muokattava vastaamaan työllistämisyjärjestelmän vaatimuksia sen jatkuvasti uudistuessa ja sopeutuessa globalisaatioprosesseihin. Venäjällä kaipa-alaiseen erikoistumiseen perustunut jäykkä järjestelmä on saatava joustavammaksi, kun taas Etelä-Afrikassa on edellä mainittujen perusvaatimusten lisäksi huolehdittava siitä, että uudistukset toteutetaan nuorille tarkoitetuissa oppilaitoksissa niin, että ne koskevat *kaikkia* etnisiä ja rodullisia ryhmittymiä.

Opintosuunnitelmauudistukset

Molemmissa koulutusjärjestelmissä opintosuunnitelmien uudistamisella on keskeinen asema. Uudistuksissa pyritään noudattamaan kansainvälisessä opintosuunnittelun kehittämisessä jo pitkään vallinneita ”avointen” opetusmuotojen periaatteita, joihin kuuluvat oppilaskeskeisyys, dialogisuus ja vuorovaikutus ja joiden on tarkoitus korvata perinteiset reseptiiviset ja autoritääriset opetusmuodot. Venäjällä vastaavia suuntauksia voi havaita erityisesti mikrotasolla edistyksellisissä kouluissa. Etelä-Afrikka puolestaan yllätti kansainväliset koulutuspiirit julkaistessaan kunnianhimoisen *Curriculum 2005* -projektinsa, joka on tarkoitus toteuttaa koko koulujärjestelmän piirissä muutaman seuraavan vuoden aikana. Vaikka sen tavoitteita ei voidakaan saavuttaa riittämättömien resursien ja opettajien laajan innovaatiokyvyttömyyden takia, suunnitelma on silti johdonmukaisesti laadittu. Kansainvälisten suuntausten mukaisesti se pyrkii eroon konemaisen ulkoa opettelun perinteestä, painottaa ongelmanratkaisukykyä kehittäviä tietoja ja taitoja sekä antaa opettajille paljon vapauksia toimia luovasti ja aloitteellisesti opetusministeriön laatimien joustavien ohjeiden puitteissa (vrt. Taylor & Vinjevold 2000, 175–176).

Mitä tulee oppilaille välitettävän tiedon velvoitteisiin lainsäädännöllisissä ja organisatorisissa puitteissa, molempien maiden opintosuunnitelmauudistuksissa voidaan havaita kolme yhteistä suuntausta: nykyaikaisen informaatio-tekniologian tuominen luokahuoneisiin; vieraiden kielten ja oman maan muiden kielten laajempi opetus englannin ollessa ehdottomasti tärkeimmällä sijalla (paitsi silloin, kun se on äidinkielenä, kuten osalla Etelä-Afrikan väestöstä) sekä välttämättömän kansallisen identiteetin vahvistaminen opetuksen avulla. Tähän vaatimukseen liittyviä vaikeuksia Etelä-Afrikassa käsiteltiin jo edellä, kun puhuttiin suhtautumisesta siirtomaa-ajan ja apartheidin varjostamaan menneisyyteen. Venäjän koulutusjärjestelmässä didaktinen kysymys identiteetistä liittyy ”isänmaalliseen kasvatusohjelmaan”, jossa aivan viime aikoina on enenevässä määrin ryhdytty käsittelemään Neuvostoliiton ja tsaarin ajan perintöä (vrt. Karpov & Lisovskaja 2001, 7–9).

Arviointi, suoritusten mittaust, testit

Yhtenä rinnakkaisena muutoksena voidaan nähdä maailmanlaajuisten suuntausten mukainen kouluhallinnon sekä opetus- ja oppimismenetelmien muutunut suhtautuminen laatusurantaan, mikä voidaan nähdä reaktiona markkinatalouteen tähtäävän politiikan vaatimuksiin. Reaktio ilmenee ”kovien” menetelmien ja välineiden sisällyttämisenä opetukseen erilaisten ”testien” muodossa. Testejä käytetään niin yksittäisten koulujen kuin paikallisten, alueellisten ja kansallisten koulutusyksiköiden arviointiin sekä yksilöllisten ja kollektiivisten suoritusten mittaukseen. Venäjällä tämän kehityksen seurauksena on viime aikoina pyritty uudistamaan yleissivistävän ylemmän keskiasteen perinteistä loppitutkintoa (ylioppilastutkintoa) ja sen suhdetta korkeakoulujen pakollisiin pääsykokeisiin. Viime vuosien aikana on ehdotettu ja myös testattu monia erilaisia ”perinteisen” ja ”uudenaikaisen” menettelyn kannattajien aikaansaamia kompromisseja. Vuonna 2000 opetusministeri Vladimir Filippov teki radikaalin ehdotuksen, jonka mukaan kaksivaiheinen korkeakouluun pyrkimismenettely korvattaisiin yhtenäisellä kansallisella kokeella. Koska ehdotus oli näinkin radikaali, ei ole mikään ihme, että sitä vastustivat vahvana ja laajana rintamana niin autonomisen asemansa menetystä pelkäävät suurten yliopisto-

jen rehtorit kuin konservatiiviset tutkijat ja opettajat, jotka kiistivät koko kokeen käyttökelpoisuuden (vrt. Savitskaja 2000, 5; Kuebart 2001, 227).

Etelä-Afrikassa kehityksen uusi suunta näyttää kohtaavan pienempiä ideologioita esteitä kuin Venäjällä, mutta toteuttamisvaikeudet ovat silti suuria. Vuonna 1995 vahvistetun *National Qualifications Authority Actin* tuloksena perustettiin viranomainen, jonka on tarkoitus vastata koko maata koskevan kvalifikaatiojärjestelmän kehittämisestä. Suunnitelmissa on säännölliset suoritustason mittaukset 3., 6. ja 9. luokan lopussa. Etelä-Afrikan koulutuspoliittisilla tahoilla on vakavat aiheet, mitä osoittaa maan osallistuminen TIMSS/III -tutkimukseen. Vaikka eteläafrikkalaiset koululaiset saivat testeissä 41 osallistujamaan joukosta selkeästi alhaisimmat tulokset, pidettiin maassa pelkkää osallistumistakin arvossa, koska Etelä-Afrikka oli ensimmäinen Afrikan maa, joka osallistui tuohon kansainväliseen kilpailuun (vrt. Steyn 1998, 105).

Molemmissa koulutusjärjestelmissä laatutarkkailun suuntaan vievä kehitys luo jännityksiä suhteessa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisuuteen. Neuvostoliiton ”sosialistisessa” koulutusjärjestelmässä tosin oli, kuten aikaisemmin mainittiin, ”erikoiskouluja” (sanan varsinaisessa merkityksessä), jotka oli tarkoitettu suorituksiltaan keskiarvoa ylivoimaisesti parempia oppilaita varten, mutta tosiasiassa ne toteuttivat myös sosiaalista valintaa. Kommunismin jälkeisellä Venäjällä vallitsee edelleen sama strategia, nyt uuden sosioekonomisen eliitin suhteen; näin tasa-arvoisten mahdollisuuksien periaate saa yhä selkeämmän vastuksen, varsinkin kun myös valtiollisissa kouluissa valintoihin vaikuttavat vanhempien taloudelliset suoritukset. Etelä-Afrikassa sen sijaan koulutusmahdollisuuksien epätasa-arvo on apartheid-hallinnolta peritty suuri haitta. Niin kauan kuin tuloihin perustuvat koulujen lukukausimaksut ovat yhä voimassa, epäoikeudenmukaisuuden poistamiseen on hyvin pienet mahdollisuudet (vrt. Steyn 1998).

Loppuhuomiot

Ei ole epäilystäkään siitä, että niin Venäjällä kuin Etelä-Afrikassakin transformatiot ovat muuttaneet maiden koulutusjärjestelmiä. Ideologisesti värittyneet paineet, jotka kohdistuivat koulutus- ja kasvatusjärjestelmän tavoitteisiin, sisäl-

töihin ja tyyliin, on poistettu lain nojalla, ja uudet vapaudet, joita opettajille on molemmissa järjestelmissä suotu sisältöjen valinnan ja ennen kaikkea opetus- ja kasvatusprosessin suunnittelun suhteen, ovat – myös “köyhissä” kouluissa – saaneet aikaan asiaansa paneutuneiden pedagogien keskuudessa valtavaa innovatiivisuutta (vrt. Holdsworth 2001, 10–12).

On kuitenkin epävarmaa, mihin kehitys vie jatkossa, sillä koulutusjärjestelmät ovat aiemmin mainitusta suhteellisen myötävaikuttavasta ja ennakoivasta tehtävästään huolimatta riippuvaisia ylemmän tason yhteiskuntajärjestelmän ja sen sosioekonomisten, poliittisten ja kulttuuristen alajärjestelmien kehityksestä. Molemmissa valtioissa transformaatiot ovat mahdollisia “vanhan” hallinnon edustajien ja valtaan pyrkivän “uuden” eliitin välisten kompromissien avulla. Kuten aiemmin on mainittu, vallanvaihto on oleellisilta osiltaan ollut rauhanomainen ja siten kummatkin valtiot ovat säästyneet kansalaissodalta ja suuremmalta verenvuodatukselta.

Alkuvuosien euforia on kuitenkin laantunut. Koulutusjärjestelmä, vaikkakin muihin yhteiskunnallisiin alasysteemeihin verrattuna vähemmän ilmiselvällä tavalla, on todiste siitä, että yhteiskunnan kaikilla alueilla on järkiinnytty. Käytettävissä olevien tietojen perusteella voidaan silti todeta, että väestön suuri enemmistö ei toivo “paluuta vanhaan hallintoon”. Jopa osa Venäjän kommunisteista ja Etelä-Afrikan entisestä valkoisesta eliitistä on tätä mieltä. Ei kuitenkaan pidä erehtyä luulemaan, että “vanhat” ideologiat ja valtavaatimukset olisivat antautuneet ehdoitta, vaikka ne ilmiasultaan poikkeavat entisestä ja vastakkaisten “rintamien” asetelmat ovat toiset. Venäjällä on syntymässä uusi, autoritääristen suuntausten vahvistama “patriotismi”, jonka piirissä “vanhat” kommunistit, “uudet” nationalistit ja ortodoksisen kirkon jyrkän linjan edustajat tavoittelevat yhdessä samoja etuja. Etelä-Afrikassa ilmenee yhä enenevässä määrin uuden “rasismin” näkyviä ja piileviä muotoja, jotka toimivat “sopimisen” periaatetta vastaan ja antavat ymmärtää, että rauhanomaisen vallanvaihdon yhteydessä usein mainittu “ihme” onkin ollut silkkaa “väärinkäsitystä” (vrt. Guelke 1999, 181–199).

Venäjä ja Etelä-Afrikka ovat esimerkkejä, jotka vahvistavat näin lopuksi esitettävän väitteen, että transformaatiokäsitteen liittymistä demokratian, kansalaisyhteiskunnan ja markkinatalouden tavoitteisiin ei tule ymmärtää *teleologisesti* pysyvänä edistysaskeleena, kuten transformaatioteoreettisessa kirjallisuu-

nessa usein tehdään, vaan nämä tavoitellut arvot tulee nähdä reaaliutopistisina visioina ja siten haasteina, joiden lopputulos on avoin.

Lähteet

- Bekker, J. 1988. The Process Educational Transition of the School System of South Africa. Teoksessa E.A. McLeish and D. Philipps (Eds.) *Processes of Transition in Education Systems*. Wallingford, Oxfordshire: Symposium Books, 23–33.
- Belkanov, N.A. 2000. Pedagogiceskaja sovetologija kak naucnyj fenomen (Pedagoginen sovjetologia tieteellisenä ilmiönä). *Pedagogika* 6 (5), 81–87.
- Bray, M. & Borevskaya, N. 2001. Financing Education in Transitional Societies: Lessons from Russia and China. *Comparative Education* 37 (3), 345–365.
- Cowen, R. 1999. Late Modernity and the Rules of Chaos: An Initial Note on Transitologies and Rims. Teoksessa R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Eds.) *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*. Wallingford, Oxfordshire: Symposium Books, 73–88.
- Filatov, S. 2001. V Rossii soversilasj revoljucija (Venäjällä oli vallankumous). *Literaturnaja Gazeta* No. 33, 15–21. elokuuta, 5.
- Grill, B. 2000. Der Marabu im Müll. In Südafrika regiert eine neuer Rassismus. Der Traum von der Regenbogengesellschaft ist ausgeträumt. *Die Zeit*, No.52, 20. Dezember, 15.
- Guelke, A. 1999. South Africa in Transition. The Misunderstood Miracle. London and New York: I.B.Tauris Publishers.
- Hofmeyr, J. & Buckland, P. 1992. Education System Change in South Africa. Teoksessa R. McGregor & A. McGregor (Eds.) *MacGregor's Education Alternatives*. Juta, Kénwyn.
- Holdsworth, N. 2001. Russlands Lehrerschaft trotz der Krise. *UNESCO-Kurier*, No. 7/8, Jg. 42, 10–12.
- Karpov, V. & Lisovskaya, E. 2001. Reforms and Mutations in Russian Schooling, Implications for Theory of Educational Transitions (Julkaisematon käsikirjoitus 45. Comparative and International Education Societyn vuosikongressiin, Washington DC, 14.–18. maaliskuuta).
- Krog, A. 2000. Der Preis der Versöhnung. Südafrikas Weiße leiden an ihrer verkorksten Vergangenheit. Ihre Zukunft kann nur afrikanisch sein. *Die Zeit*, No.52, 20. Dezember, 15.
- Kuebart, F. 2001. Das russische Bildungswesen im Spannungsfeld von Kontinuität und Umbruch. Teoksessa H.-H. Höhmann & H. Schröder (Eds.) *Russland unter neuer Führung. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Münster: Agenda Verlag, 217–228.

- Mitter, W. 1992. Education in Eastern Europe and the Former Soviet Union in a Period of Revolutionary Change: an Approach to Comparative Analysis. Teoksessa D. Phillips & M. Kaser (Eds.) Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union. Wallingford, Oxfordshire: Triangle Books, 15–28.
- Mitter, W. 2001. Education for Democratic Citizenship in Central and Eastern Europe in the Mirror of Globalization and Transformation. Teoksessa L. Limage (Ed.) Democratizing Education and Educating Democratic Citizens. New York and London: Falmer Press, 141–165.
- Offe, C. 1991. Das Dilemma der Gleichzeitigkeit. Demokratisierung und Marktwirtschaft in Osteuropa. *Merkur* 4, 279–292.
- Sandschneider, E. 1995. Stabilität und Transformation politischer Systeme. Stand und Perspektiven politikwissenschaftlicher Transformationsforschung. Opladen: Leske und Budrich.
- Savitskaja, N. 2000. Konec mifa o rossijskoj obrazovanii (Myytin loppu Venäjän koulutuksessa). *Nezavisimaya Gazeta*, 6 December, 1–12.
- Steyn, J. 1998. Quality Education and Equality in Education: A Dilemma for South Africa? Building a Culture of Democratic Education in a Young Democracy. Seminar Report. Johannesburg: Konrad-Adenauer-Stiftung, 103–109.
- Taylor, N. & Vinjewold, P. 2000. The New South Africa: Idealism, Capacity and the Market. Teoksessa D. Coulby, R. Cowen & C. Jones (Eds.) Education in Times of Transition. *World Yearbook of Education* 2000. London: Kogan, 169–180.
- Tomiak, J. 2000c. The Russian Federation in Transition. Teoksessa D. Coulby, R. Cowen & C. Jones (Eds.) Education in Times of Transition. *World Yearbook of Education* 2000. London: Kogan, 145–158.

Eero Pantzar

BOLOGNASTA KANDAHARIIN

Harmonisoinnista ja opiskelun oikeudesta

Globalisoituminen haastaa myös vertailevan kasvatustieteen

Viime vuosien aikana olemme saaneet tiedotusvälineiden kautta runsaasti informaatiota yhteisen maailmamme lukemattomista erilaisuuksista. Sen lisäksi, että asioita on useimmiten vain kuvattu, on esiintynyt myös pyrkimystä ymmärtää ja selittää meille vieraita tai kaukaisia ilmiöitä. Pohdinnat ovat fokusoituneet kulttuuriin taustatekijöihin, joista vahvimmin viimeksi on ollut esillä uskonto. Kaiken kaikkiaan kulttuurihistorialliseen ymmärtämykseemme on tarjottu lisää aineksia. Näin esimerkiksi islamilaisuuden monet tulkinnat ja suunnat ovat tulleet aiempaa tutummaksi. Siten on ollut helpompi ymmärtää esimerkiksi niitä uutisia, jotka kertoivat koulutuksen taas vaihteen vuoksi avautuvan myös naisille Afganistanissa.

Afganistanilaisten naisten tapaus ja sen taustahistoria ovat oiva esimerkki sellaisista kohteista, joihin vertailevan kasvatustieteen tulisi nykyistä enemmän paneutua. Kysymys on myös haasteesta tutkimusmetodien alueella. Erityistä antia selittämislle ja tulkinnalle tarjoaisivat erilaisista aktuaalisista kulttuuriympäristöistä ja pysyvämmistä kulttuurihistoriallisista juurista nousevat muutujat. Kansainvälistymisen ja globalisoitumisen seurauksena kulttuuripiirien keskinäinen kosketuspinta kasvaa jatkuvasti. Kasvatus ja koulutus joutuvat vääjäämättä mukaan tähän kehitykseen. Merkittävässä määrin niiden tehtävä ja haaste on huolehtia omalla sarallaan siitä, että ko. lähestymisprosessi tapahtuu mahdollisimman kitkattomasti. Arno, nimetessään vertailevan kasvatustie-

teen kolme dimensiota – tieteellinen, käytännöllinen ja kansainvälinen/globali ymmärtäminen – haluaa korostaa nimenomaan globaalin ulottuvuuden merkityksen kasvua (Arnove 1999; Masemann 1986).

Itselleni merkittävä kokemus ja laajennus kasvatuksen globaaliin todellisuuteen oli viisi vuotta sitten (1997) Hampurissa pidetyn aikuiskasvatuksen maailmankonferenssi (UNESCO). Siellä pidettyjen keskustelujen, työryhmien ja tuotettujen dokumenttien välittämien viestien myötä teollistunut maailma ja Eurooppa tuntuivat supistuvan. Konferenssin jälkeen, sen tiimoilta, kirjoitin artikkelin, jossa käsittelin aikuiskasvatuksen globaaleja haasteita tietoyhteiskunnassa. Kirjoitin muun muassa seuraavaa:

“Pohdittaessa aikuiskoulutuksen, kulttuurin, median ja uuden informaatioteknologian problematiikkaa globaalissa perspektiivissä nousee esiin monia kysymyksiä. Voimme arvioida vaikkapa sitä, mitkä ovat teollistuneiden maiden mahdollisuudet ja halukkuus auttaa kehitysmaita rakentamaan moderni, soveltuvaan informaatioteknologiaan perustuva koulutuksen infrastruktuuri, joka sopii myös paikalliseen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin... ... Joudutaanhan siinä yhteydessä vastaamaan moniin kiperiin kysymyksiin. Kenellä olisi oikeus tuottaa ja levittää oppimateriaalia? Miten taattaisiin globaali sivistyksellinen tasa-arvo?” (Pantzar 1997.)

Kiperän kysymyksen synnyttää teollistuneissa länsimaissa vallalla oleva, informaatio- ja kommunikaatioteknologian kehittymisestä seurannut käsitys olennaisesti parantuneista mahdollisuuksista tarjota omaa kasvatuskulttuuria ja koulutusratkaisuja vähemmän kehittyneiden maiden ‘pelastukseksi’. Tilannehan ei ole suinkaan uusi. Kasvatukseen tiivistä kytkeytyvän kulttuurisen identiteetin kysymykset suhteessa kulttuuriseen aggressioon tai imperialismiin ovat kansainvälistymisen edetessä jo monesti aiemmin puhuttaneet vertailevan tutkimuksen asiantuntijoita (esim. Brock & Tulasiewicz 1985).

Suomalaisen vertailevan kasvatustieteen intressit ovat kohdistuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana ymmärrettävästi Euroopan Unionin jäsenmaiden (myös OECD-maiden) koulutuksen eri piirteisiin ja erityisesti kansallisten koulutuspolitiikkojen EU-suhteisiin (esim. Laukkanen 1995; Raivola 1993; 1994 ja 1995; Pantzar 1993 ja 1994). Tällä alueella tuotos onkin ollut vahvaa.

Laajemmassa eurooppalaisessa keskustelussa ja tutkimuksessa aivan viime aikoina on ollut havaittavissa mielenkiinnon suuntautuminen (kuvailevan) ver-

tailun käyttöön koulutuspoliittiseen ja koulutuksen kehittämiseen. Näin nimenomaan koskien erityisesti EU:n jäsenmaita mutta enenevässä määrin myös jäsen-ehdokasmaita. Motiivit ovat olleet vahvasti yhteisön talouspoliittisia intressejä tukevien, nykyistä tehokkaampien (yleiseurooppalaisempien) infrastruktuurien tuottamisessa. Toisaalta edellä esittämäni koko maailmaan liittyvä kehitys ja usealla tasolla ja tavalla tapahtuva monikulttuuristuminen suorastaan vaativat tutkimuksen kohdistamista myös Euroopan ulkopuolelle. Sen myötä esimerkiksi vertailuysikköinä tulisi nähdä muitakin kun kansat tai valtiot. Tästä seuraisi lähes itsestään myös vertailun sisältöjen laajentuminen koulutuspoliittisista, koulutuksen rakenteisiin liittyvistä tai opetussuunnitelmiin kytkeytyvistä aiheista esimerkiksi oppimisympäristöjen, opetusmetodien tai kasvatuksen ja koulutuksen erilaisten yhteiskunnallis-ideologisten liityntöjen tarkasteluun.

Tarkastelen seuraavassa muutamien esimerkein vertailevan tutkimuksen suuntautumista, tutkimusaineistona käytettävän tiedon luotettavuutta ja eurooppalaisen koulutuspolitiikan muutoksia vertailun perspektiivistä. Käyttämäni tapaukset saattavat vaikuttaa sattumanvaraisesti valituilta. Näin ei kuitenkaan ole, vaan jokainen näkökulma liittyy tavalla tai toisella vertailevan kasvatustieteen nyt ajankohtaisiin tai pysyvämpiin peruskysymyksiin.

Matkailijan kertomuksista tilastoihin ja tietopankkeihin

Travellers' tales

1800-luvulla voimakkaasti kasvanut kiinnostus muiden (vieraiden) maiden kouluoloihin oli monimuotoinen haaste. Tavoite löytää hyviä malleja ja ideoita oman maan koulujen ja koululaitoksen kehittämiseksi synnytti monia kysymyksiä. Mistä löytyisivät parhaimmat mallit? Miten saada tietoa ja koota havainnot niistä? 1800-luvulla tiedonkulku oli vielä varsin hidasta ja tallennetun tiedon määrä ja sisällöt vertailun tarpeisiin vähäiset. Vieraiden maiden kouluoloihin oli käyty jo aiemmin tutustumassa paikan päällä. Niiden tuotoksia on nimitetty yleensä matkailijain kertomuksiksi (travellers tales).

Pitkään senkin jälkeen, kun vertailevan kasvatustieteen isäksi mainittu Marc-Antoine Jullien oli luonut käsitteen ‘éducation comparée’ (1817) ja luonut pohjaa systemaattisemmalle otteelle (esim. Malinin 1974; Raivola 1984; Pantzar 1985; Raivola 1986) matkailijain kertomuksilla oli vankka sijansa vertailutuotteena. Tutustuminen yhteen tällaiseen antoi itselleni uuden näkökulman ko. metodiin. Oululainen kansankoulujen piiritarkastaja O. Rauhamaa raportoi (1909) kahdesta, yhteensä noin kuusi kuukautta kestäneestä matkastaan Eurooppaan (1898 ja 1909), jossa oli tutustunut kansakouluoloihin kymmenessä eri paikassa. Teoksensa esipuheessa Rauhamaa ilmoittaa *“tekevänsä selvää, mitä havaitsin merkillisempää eri maiden kansakouluoloissa, kuitenkin ottamalla puheeksi etupäässä semmoisia seikkoja, jotka erityisesti vetivät huomiotani puoleensa”*.

Raportissaan Rauhamaa tekee selviä vertailuja, tosin ei kovin systemaattisia, kesken useiden vertailukohteiden alueella: *“Toivottavasti huomaavainen lukija matkakertomuksestani saapi jonkun verran lisävalaistusta oppivelvollisuuskysymykseen alkeisopetuksesta, mutta myös muihin kysymyksiin, jotka koskevat mikä kouluhallintoa, mikä varsinaista koulutyötä, mikä sen terveydenhoidantoa, mikä opettajasivistystä, vaikka tietenkin supistunut selostukseni ei voi sisältää näistä jälkimmäisistä asioista kuin lyhyitä viittauksia esitettävänäni olleiden kouluolojen yhteydessä. Tarkempaa selvitystä siitä, miten nämä kysymykset on ratkaistu matkakertomukseni piiriin kuuluvissa maissa, antavat asianomaisten viralliset julkaisut.”* (Rauhamaa 1909.)

Vertailevan kasvatustieteen teoreetikkojen varsin yleinen käsitys näyttää kuitenkin olleen se, että 1800-luvulla kehitys eteni aiemmista impressionistisista, henkilökohtaisista ja epäsystemaattisista havainnoista ja kertomuksista kohti järjestelmällisempää kuvailua, analyysiä ja selittämistä (Kazamias 1974). Sittenmin varsinaisen akateemisen tutkimuksen voimakkaaksi käynnistysvaiheeksi on tulkittu II maailmansodan jälkeinen aika. Silloin alkoi myös tutkimuksen institutionaalistuminen. (Arnove 1999; Kelly et al. 1982.) Kehityksen katsotaan myös merkinneen tieteellisemmän otteen lisääntymistä. Tällaisen arvion oikeellisuudesta tai kohtuullisuudesta voi olla tietenkin montaa mieltä. Eihän esimerkiksi matkailijan kertomuksissakaan ollut kysymys kaiketi ensisijaisesti vain aineistojen kokoamistavasta ja havaintojen esittämismuodosta sinänsä, vaan siitä, miten kohteiden valinta on tehty, kuinka havainnot on koottu ja

miten pitkälle tulkinnoissa ja johtopäätöksissä voisi saadun aineiston perusteella mennä.

Millaisilla vertailevan kasvatustieteen matkailijoilla sitten vielä tänään olisi sijaa? Pelkkä havainnointi ei varmaankaan enää riitä. Toisaalta useimmat tilasto- tai muut dokumenttiaineistot ovat aika kuollutta faktaa, jollei niitä aineistonaan käyttävällä ole jonkinlaista kuvaa siitä todellisuudesta, josta ko. aineisto kertoo. Luvut ja muu kova aineisto eivät ole suinkaan konteksteista riippumattomia. Joskus selittämiseen ja ymmärtämiseen voi riittää laajaan sivistykseen ja tietämykseen perustuva käsitys yhteiskunnallisista, kulttuurisista tai kasvatuskäytänteiden konteksteista. Mutta yhtä usein lukujen ja muun aineiston ymmärtäminen voi onnistua vain käymällä paikan päällä. Tuotoksena tällaisesta kovaa aineistoa tukevasta havainnoinnista ei todennäköisesti ole matkailijan kertomuksen tyyppinen raportti, vaan jokin nykyaikaisempi tieteellinen tuotos. Tässä tapauksessa siihen olisi kuitenkin piiloutunut myös matkailijan kertomuksen henkeä.

Tutkimusta valmiiden aineistojen varassa

Yhdeksi syyksi siihen, että vertaileva kasvatustiede sai pontta, kuten edellä mainitsin, II maailmansodan jälkeen, mainitaan vertailukelpoisten tilastojen kehittyminen. Tällä on ollut yleisesti ottaen kiistaton positiivinen merkityksensä, mutta se on myös suunnannut tutkijoiden kiinnostusta juuri niihin asioihin ja yksiköihin (valtiot/kansat), joita ylipäänsä voidaan ja on tehokkaasti tilastoitua. Muutaman viime vuoden aikana aivan uuden mahdollisuuden vertailuun, ennen kaikkea aineiston koontiin ovat tuoneet Internetin välityksellä saatavissa olevat aineistot. Niitä tuottavat (ovat tuottaneet aiemmin jo pitkään painetussa muodossa) eri kansainväliset järjestöt ja yhteisöt (UNESCO, OECD, EU jne.). Aineistot ovat pääasiallisesti varsin käyttökelpoisia ja luotettavia niissä kysymyksissä, joita ne käsittelevät. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö niiden käyttöön voisi sisältyä riskejä tai etteikö niissä voisi olla puutteita (esim. Colton 1982; Niessen & Peschar 1982). Selvennän seuraavassa asiaa parin esimerkin avulla.

EURYDICE on eurooppalainen, kiinteästi EU:n Sokrates-hankkeeseen liittyvä koulutuksen informaatioverkosto, jonka tavoitteena on mm. tuottaa pätevää vertailtavaa informaatiota kansallisista koulutusjärjestelmistä ja -politiikoista. (EURYDICE 1995) EURYDICE:n keskeinen osa on EURYBASE-tietokanta kansallisista koulutusjärjestelmistä. Tietokannassa koulutusjärjestelmiä ja -politiikkaa kuvataan 11 ominaisuuden osalta. Aineiston tarkastelu osoittaa sen käyttökelpoisuuden yhdeksän tarkastelukohteen osalta. Sen sijaan koulutuksen poliittis-taloudellista taustaa ja koulutuksen eurooppalaista ulottuvuutta (the European Dimension of Education) koskevat aineistot ovat varsin heterogeenisiä kansallisia koosteita. Yhteiskunnallisen ja taloudellisen taustan olennaisiksi piirteiksi eivät nouse eri maita koskien samat asiat. Toisaalta taas kansalliset tulkinnat ylipäänsä siitä, mitä eurooppalaisena ulottuvuutena tulisi tarkastella ovat varsin erilaisia. Arvioin eurooppalaista ulottuvuutta koskevan aineiston luonnetta vast'ikää seitsemän tietokannassa olevan maan otoksella (Suomi, Ruotsi, Tanska, Islanti, Saksa, Portugali ja Unkari). Kuvauksissa paneuduttiin pääasiallisesti kansainvälisiin vaihto-ohjelmiin. Satunnaisemmin esiintyy esimerkiksi kielikoulutuksen tai interkulttuurallisen kasvatuksen tarkasteluja. Tällaisessa tapauksessa ei tutkijan ongelmaksi muodostu suinkaan osa-aineiston epäluotettavuus, vaan sen epäyhtenäisyys ja siitä johtuva heikko käyttökelpoisuus.

Toinen tapaus liittyy viime vuoden lopulla julkistettuun EU:n Komission tuottamaan raporttiin, jossa tarkastellaan eEurope hankkeen toetutumista 'European youth into the digital age' -tavoitteen osalta. (Commission 2001). Siinä keskitytään erityisesti Informaatio- ja kommunikaatioteknologian (IKT) käytön muutoksiin koulutussektorilla. Raportti perustuu kahteen suppeampaan raporttiin (Eurobarometer Flash 101 ja 102). Alkuperäis- ja yhteenvetoraporttien osalta ei sinänsä ole huomauttamista. Niissä aineisto on koottu luotettavista kansallisista tilastoista ja muin pätevin koontimenetelmin. Kysymys onkin enemmän siitä, mitä mittaavat IKT:n opetuskäytön osalta kuvauksissa ja analyysissä käytetyt tunnusluvut kuten tietokoneiden määrä, niiden internet-kytkentöjen määrä, tietokoneen opetuskäytön frekvenssit ja vastaavat. Niiden perusteella ei voi mennä tekemään, niin kuin kuitenkin on tehty, johtopäätöksiä esimerkiksi opetuksen laadusta vertailumaissa. Sen sijaan aineisto tarjoaa tilaisuuden vertailla opetusta mahdollisesti tukevan tietoteknisen infrastruktuurin eroja. Eurobarometri-tutkimuksissa näyttää olevan hieman samantapainen tul-

kintalähtökohta teknologisen infrastruktuurin merkityksestä sisällön suhteen kuin kansallisen Tilastokeskuksemme laatimiin 'Tiedolla tietoyhteiskuntaan'-raportteihin sisältyy.

Valikoitu vertailu koulutussuunnittelun käsikassarana

Suomalaisen koulutussuunnittelun kultakaudella, lähinnä 1970- ja 1980-luvuilla moniin koulutusrakenteen uudistusprosesseihin liitettiin kohteen vertailevaksi tarkoitettuja kuvauksia muista maista. Se näytti strategisesti viisaalta ratkaisulta. Voitiinhan näin usein kiistattomin esimerkein perustella uudistuspyrkimyksiä. Suurimmalle osalle päätöksentekijöitä näytöt riittivät. Vertailevaan tutkimukseen riittävästi perehtyneen tutkijan silmin ja ajatuksin 'vertailuraportteja' lukiessa hiipi usein mieleen kuitenkin epäily muualla määritelyihin uudistusten linjoihin sopivien vertailumaiden valinnasta. Kaiken lisäksi vertailuissa aineistot oli usein koottu sisällöltään varsin heterogeenisistä dokumenteista. Usein tapahtuikin niin, että kaikkia vertailumaita koskeva yhteinen aineisto jäi varsin niukaksi eikä kovin pitkälle meneviin tulkintoihin olisi ollut mahdollisuuksia.

Tämän suunnitteluperiodin aikana käytiin myös paljon 'paikan päällä' tekemässä havaintoja vertailtavista kohteista. Vierailuissa ei kuitenkaan ollut samantaista perusteellisuutta kuin näyttää olleen matkailijain kertomuksia tuottaneilla havainnoitsijoilla jo (pa) 1800-luvulla. 1980-luvulta lähtien voimakkaasti kasvaneen kansainvälistymisen puitteissa tehtyjen lyhyempien ja pitempien vierailujen jälkeen on lukemattomia kertoja saatu kuulla ja lukea vakuuttavan oloisia kokonaiskuvauksia eri maiden korkeakoulutusjärjestelmistä, koulutuksen arvioinnista, informaatioteknologian käytöstä opetuksessa ja opiskelussa, opettajankoulutuksesta sekä monista muista asioista. Ilmiö ei sittenkään ollut tuolloin aivan uusi. Vastaavantapaisista ongelmista, vertailevan tutkimuksen näkökulmasta, käytiin keskustelua kansainvälisillä foorumeilla jo 1970-luvulla. (Esim. Berstecher & Dieckmann 1974.)

On aivan varmaa, että mainitun kaltainen vertailutiedon, myös tieteelliseksi arvioidun, käyttö erilaisissa tarkoitushakuisissa yhteiskunnallisissa tai koulutuspoliittisissa ja -suunnittelun yhteyksissä ei ole suinkaan vähenemään päin. Yksin merkittävästi parantuneet mahdollisuudet hankkia luotettavaa informaatiota

vertailun aineistoksi voivat houkutella myös koulutuspoliittiseen manipulointiin vertailevan tutkimuksen nimissä. Tämä ei suinkaan tarkoita vaatimusta vertailevan kasvatustieteen erottamiseksi vähemmän tieteellisestä politikoinnista ja suunnittelusta. Päinvastoin vertailevalla kasvatustieteellä, nimenomaan prosesseiltaan tieteellisen tarkastelun kestäväenä tutkimuksena, pitäisi olla ilman muuta merkittävä paikka tehokkaan koulutussuunnittelun perustoissa.

Eurooppa polttopisteessä

Subsidiariteetin bolognalainen tulkinta – globaalisaation välttämätön seurausko?

Osallistuin itsekin kymmenkunta vuotta sitten, Suomen EU-jäsenyyden aattona käynnistyneeseen keskusteluun ja pohdintoihin kansallisen koulutuspolitiikan vaikutusmahdollisuuksista ja suuntautumisista integroituvassa Euroopassa. Keskustelua käytiin aktiivisimmin välittömästi ennen maamme liittymistä Euroopan Unioniin ja jäsenyyden alkuaikoina (Esim. Raivola 1993; 1994 ja 1995; Pantzar 1994). Useimmat esitetyt asiantuntijakäsitykset olivat näin jälkeensä arvioiden varsin realistisia. Niiden taustana olikin selvästi riittävä tieto ja ymmärrys Unionin perimmäisestä luonteesta ja sen vaikutuksista kansallisiin koulutuksen ratkaisuihin.

Euroopan Unioni on kiistatta ensisijaisesti taloudellisen yhteistyön liittouma. Raivola totesi lähes kymmenen vuotta sitten, että EY:n komission koulutuspoliittiset muistiot rakentuvat selvästi jatkuvaan taloudelliseen kasvuun perustuvalle ajattelulle (Raivola 1993). Tämä havainto tarkoittaa kuvaa myös EU:n taloudellisen yhteistyön luonteesta. Koulutusvertailuja Unionin sisällä tehtäessä tai harmonisointipyrkimyksiä arvioitaessa tämä on otettava huomioon. Näin tehden ei ole vaikea ymmärtää muun muassa sitä, miksi erityisesti ammatillisen koulutuksen yhtenäistämispyrkimykset ja siihen liittyen kansallisella tasolla kiinnostus toisten EU-maiden ammatillisen koulutuksen järjestelmiin ovat pinnalla.

Sen sijaan perinteiseen yliopistokoulutukseen liittyvät yhtenäistämisyhtymykset viittaavat kahteen mahdolliseen tulkintaan korkeimman akateemisen sivistyksen luonteesta. Yliopistot nähdään joko ammatillisina oppilaitoksina tai niitä halutaan kehittää siihen suuntaan. Kieltämättä yliopistoissa on joitakin selkeitä professioihin tähtääviä ohjelmia kuten lääkäri- tai juristikoulutus. Toisaalta ammattikorkeakoulujen nostaminen yliopistojen rinnalle tutkintoja myöten, kuitenkin vielä ilman pätevän tieteellisen tutkimuksen resursseja ja perustaa, ruokkii käsitystä yliopistoistakin ammatillisina oppilaitoksina.

Yhtä lailla kuin merkittävää on tarkastella ja yrittää ymmärtää kehitystä talousyhteisöluonteesta käsin, on hyvä muistaa koulutuksen olevan keskeinen EU:ssa noudatettavan subsidiariteettiperiaatteen kohde. Periaatetta on pidetty yhteisössä loukkaamattomana käytännössä alusta alkaen. (esim. Raivola 1995.) Onkin suhtauduttava varsin epäilevästi siihen, miten jo edellä esiin nostamani yliopistokoulutuksen harmonisointipyrkimykset sopivat yhteen läheisyysperiaatteen kanssa. Keskustelua on kiihdyttänyt erityisesti Euroopan opetusministerien kaksi vuotta sitten allekirjoittama Bolognan julistus, jolla tähdätään ns. eurooppalaisen korkeakoulutusalueen syntymiseen vuoteen 2010 mennessä. Keväällä 2001 ministerit kokoontuivat arvioimaan Bolognan kokousta seurannutta kehitystä. Kokouksessa ja sen loppukommunikeassa on monia mielenkiintoisia asioita ja helposti hyväksyttäviä pyrkimyksiä. Toisaalta 'kiusalliseen' subsidiariteettiperiaatteeseen ei viitata lainkaan. Kokouksen jälkiraportoinneissa ja arvioinneissa löytyy monia tulkintoja valitun suunnan seurauksista. Viesti siitä, että "ministerit päättivät jatkaa Bolognan julistuksen tavoitteisiin perustuvaa yhteistyötä *ja hyödyntää kulttuurien, kielten ja kansallisten järjestelmien eroja ja yhtäläisyyksiä*" (kursivointi E.P.) herättää pohdintoja (Yliopistotieto 2001). Mitenkähän tämä tapahtuu tai tulee näkymään? Saavatko vertailevan kasvatustieteen tutkijat näyttää osaamisensa tällä saralla? Tai, miten meidän kielellinen tai koulutusjärjestelmäämme liittyvä erityisyys hyödynnetään yhteisen Euroopan hyväksi?

Näkisin mieluusti päättäjien muistavan esimerkiksi sen, mistä Reijo Raivola kirjoitti jo pian kymmenen vuotta sitten. Hän totesi koulujen ja yliopistojen olevan ennen kaikkea kulttuurilaitoksia, joiden toiminnan harmonisoituminen merkitsisi kulttuurin harmonisoitumista. Raivola on korostanut todistusten ja tutkintojen molemminpuolisen tunnustamisen merkitystä sekä hyvin organisoidun kansallisten järjestelmien yhteistyön välttämättömyyttä rakennettaessa luot-

tamusta kansallisiin koulutusjärjestelmiin. (Raivola 1993 ja 1994.) Viime aikoina olen pohtinut eurooppalaisten järjestelmien nykyaustaa vasten kysymystä tarpeesta rukata suomalainen yliopistojärjestelmä ensimmäisten joukossa johonkin vielä aika epämääräiseen eurooppalaiseen malliin. Vertailukohteena mieleeni on jatkuvasti noussut saksalainen tilanne, jossa muutoksia jouduttaisiin teemmään osavaltioiden kulttuurisen itsemääräämisoikeuden (Kulturhoheit) puitteissa. Mielenkiintoista on nähdä kuinka vahvoja Kulturhoheit ja kulttuuriin subsidiariteetti tulevat harmonisointiprosessissa olemaan.

Koulutuksen yleensä ja yliopistokoulutuksen harmonisointipyrkimykset EU:n sisällä eivät kuitenkaan ole ainutlaatuista toimintaa. Nimenomaan taloudelliset ja taloudellisten yhteisöjen, esim. NAFTA, Mercosur, ASEAN tai AEC, intressit näyttävät kohdistuvan mm. korkeakoulutuksen ylikansalliseen samantamistamiseen yhteisöjen alueella. Tämä tukee vahvasti myös laajempia globaaleja harmonisointipyrkimyksiä. Niille vauhtia viime vuosina on antanut mm. vahva usko informaatio- ja kommunikaatioteknologiaan perustuvan, ns. virtuaaliopetuksen etenemiseen. (Esim. Schugurensky 1999.) Näin oletetaan varsinkin silloin, kun opetuksen kehittämisen näkökulma on välittömästi koituviiin taloudellisiin kustannus-hyöty-analyysihin perustuva tai sisältöjen jakelutehokkuutta korostava. Nykyisen globalisaation vaikutuksia vastaavia pyrkimyksiä universaaleihin ja standardoituihin koulutusjärjestelmiin on tunnistettavissa toki jo aiemmilta ajoilta. 1980-luvulla Boli et al. tarkastelivat koko väestölle kohdistetun koulutuksen (mass education) luonnetta ja ylikansallisten yhtenäistymiskehitysten taustoja. Nykykehitystä vastaavia syitä ja pyrkimyksiä löytyi jo tuolloin. (Boli et al. 1986.)

Globaalissa mittakaavassa Eurooppa on erityisesti taloudellisesti, mutta myös kulttuurisesti melko yhtenäinen kokonaisuus, mikä ei merkitse kuitenkaan maanosan sisäisten erojen merkityksen nollaamista. Euroopan monikulttuurisuus piilee vahvasti kielissä, siihen sitoutuneissa kansallisissa erityispiirteissä sekä historian kuluessa maaosan eri puolilla vaikuttaneiden monien kulttuurien (etnisistä, uskonnollisista jne.) jättämistä jäljistä. Korkeimman akateemisen koulutuksen ottaessa sisäänsä yhä suuremman osan ikäluokkia sen harmonisoinnin vahvistuminen merkitsee nopeaa kansallisten kulttuurien vaipumista unohduksiin. Tietenkin voi kyynisesti kysyä, onko se sitten jokin ongelma. On tai ei, EU:n päättäjien olisi tunnustettava tämä mahdollisuus ja poistettava kaunopuheisuutensa monikulttuurisuuden ja -kielisyyden ympäriltä.

Kasvatuksen maailman globaaleja kysymyksiä – eurooppalaisen perspektiivin laajennus

Olen edellä eri yhteyksissä korostanut maailmanlaajuisen tarkastelun tarpeellisuutta myös vertailevaa kasvatustiedettä kehitettäessä. Viittasin keskeisenä pitämäni tarpeeseen oppia tuntemaan ja ymmärtämään globalisaation myötä ennen kaikkea niitä erilaisia kulttuuriympäristöjä, joiden pohjalle mitä moninainen kasvatuksen ja koulutuksen kirjo maailmassa rakentuu. Yhteisen maailmamme polttaviin koulutuksen ja opetuksen ongelmiin kuuluvat ehdottomasti mahdollisuus ylipäänsä saada opiskella ja sivistyksellinen (koulutuksellinen) tasa-arvo erilaisten väestöryhmien (sukupuoli, taloudellinen asema, etninen tausta, asuinpaikka jne) kesken. Näissä asioissa koulutuksen ja opetuksen maailma vaikuttaa kovin keskeneräiseltä. Valmistakaan ei näytä aivan lähiaikoina tulevan (esim. Jaarsma 1982; Stromquist 1999).

Tämän tekstin alkupuolella viittasin afganistanilaisten naisten mahdollisuuteen päästä koulupenkille pitkän tauon jälkeen. Naisten opiskelumahdollisuudet ja koulutuksellinen tasa-arvo ovatkin mielenkiintoisia kysymyksiä globaalin vertailun sisältönä. Teollistuneiden maiden emansipoitunut näkökulma on usein valitettavan rajoittunutta. Huomio kiinnitetään varsin yksipuolisesti pitkälle kehittyneiden järjestelmiemme tilastoista esiin nostettaviin epätasa-arvoa ilmentäviin tunnuslukuihin. Kiistää ei tienkään sovi, etteikö esim. koko EU:n alue ja kaikki koulutusasteet huomioiden naisten ja miesten mahdollisuuksissa löytyisi vielä korjattavaa. Suomessahan tilanne on sikäli merkillinen, että lukio- ja korkea-asteen koulutus alkavat ilmentämään yhä enemmän epäsuhtaa miesten tappioksi. Tätä tukee myös väitetty koulun tapa toimia 'tyttöjä suosivasti'. Nämä ovat kuitenkin yhtenäistyvässä maailmassa mitättömiä ongelmia silloin, kun miljoonat lapset joutuvat menemään koulun sijasta töihin ja pahimmillaan myymään itseään hankkiakseen elantonsa. Afganistan on myös hyvä esimerkki ennen kaikkea naisia koskevan koulutusmahdollisuuden sattumanvaraisuudesta. Jos todellisen elämän mahdollisuus, esimerkiksi opiskelu, kodin ulkopuolella riippuu vallanpitäjien vaihtumisesta ja heidän partojensa pituudesta, ei eurooppalaiset puheet elinikäisen oppimisen välttämättömyydestä tai oikeudesta paljoa lohduta.

Lopuksi

En tässä lyhyessä artikkelissani ole kyennyt kovin laajasti ja syvällisesti tuomaan esiin sellaisia laajassa näkökulmassa meitä kaikkia koskevia kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä, joihin mielestäni olisi syytä paneutua entistä ahkerammin vertailevan kasvatustieteen piirissä. Kysymys ei ole vain aiheen valinnasta, tutkimusongelmien määrittämisestä, vaan myös tarpeesta tutkimusprosessien terävöittämiseen. Tiukempaa otetta tarvitaan valmiiden aineistojen vertailtavuuden kontrolliin. Tarvitaan myös murtautumista valmiiden aineiston ohjaamien teemojen ulkopuolelle. Entistä enemmän olisi syytä nähdä vaivaa myös koulutusrakenteita, -politiikkaa ja -suunnittelua koskevien teemojen ulkopuolella. Mainituilla alueilla on varsin vahva perinne, joka kantaa myös tulevaisuudessa ko. teemoihin suuntautuvaa tutkimusta eteenpäin. Vahvistumista kaivataan ennen kaikkea formaalin kasvatuksen opetus- ja opiskelukäytänteiden vertailevaan tutkimukseen. Toinen merkittävä alue, jonne mieluusti näkisin kohdistuvan nykyistä laajempaa tutkimuksellista kiinnostusta, on valtavasti kasvanut informaalin oppimisen kenttä.

Sittenkin juuri nyt näyttää siltä, että vertailevan tutkimuksen kovimmat haasteet eivät nouse aihevalinnoista, aineistojen kokoamisesta ja analyysimeto-
deista, vaan ennen kaikkea tulosten tulkinnan vaativuudesta. Kun kyseessä ei ole pelkkä raakojen lukujen tai muun kovan aineiston tulkinta, vaan vaatimus ymmärtää niiden takana olevaa todellisuutta, siirrytään alueelle jossa oman, eurooppalaisen, teollistuneiden maiden ja kristillisen maailman kulttuurien ja yhteiskuntien tuntemusta täytyy vahvistaa laajemmalla näkökulmalla ja tiedolla.

Lähteet

- Arnove, R. 1999. Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and Local. In R. Arnove. & C. Torres (Eds.) *Comparative Education*. Lanham: Rowman & Littlefield, 1–23.
- Berstecher, D & Dieckmann, B. 1974. Planung und Prognose mit Hilfe internationaler Vergleich. In A. Busch et al. (Hrsg.) *Vergleichende Pädagogik*. Pullach: Verlag Dokumentation, 27–35.

- Boli, J. et al. 1986. Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. In P. Altbach & G. Kelly (Eds.) *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 105–130.
- Brock, C & Tulasiewicz, W. 1985. The Concept of Identity: Editors' Introduction. In C. Brock & W. Tulasiewicz (Eds.) *Cultural Identity and Educational Policy*. London: Croom Helm, 1–10.
- Colton, S. 1982. Chaotic Unifrmity in European Higher Education Statistics. In M. Niessen & J. Peschar (Eds.) *Comparative research on Education*. Oxford: Pergamon Press, 261–270.
- Commission 2001. eEurope 2002 Benchmarking. European youth into the digital age. Commission staff working paper. SEC(2001) 1583. Brussels.
- Eurydice 1995. The Information Network on Education in Europe. [Http://www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) (15.12.2001).
- Jaarsma, R. 1982. Education and the Equality of Opportunity for Girls and Women. In M. Niessen & J. Peschar (Eds.) *Comparative research on Education*. Oxford: Pergamon Press, 203–235
- Kazamias, A. 1974. Irrungen und Wirrungen in der Methodologie der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In A. Busch et al. (Hrsg.) *Vergleichende Pädagogik*. Pullach: Verlag Dokumentation, 217–223.
- Kelly, G. et al. 1982. Trends in Comparative Education: A Critical Analysis. In P. Altbach & R. Arnove & G. Kelly (Eds.) *Comparative Education*. New York: McMillan, 505–531.
- Laukkanen, R. 1995. Eurooppalaista dimensiota myös koulutuksen evaluaatioon. *Kasvatus* 5, 444–450.
- Malinin, V. 1974. Notizen zur vergleichenden Pädagogik. In A. Busch et al. (Hrsg.) *Vergleichende Pädagogik*. Pullach: Verlag Dokumentation, 185–215.
- Masemann, V. 1986. Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. In P. Altbach & G. Kelly (Eds.) *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 11–25.
- Niesen, M. & Peschar, J. 1982. Comparative Research on Education 1975–80: Review and Appraisal. In M. Niessen & J. Peschar (Eds.) *Comparative Research on Education*. Oxford: Pergamon Press, 3–44.
- Pantzar, E. 1985. Aikuiskasvatustutkimus viidessä maassa. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisu, 20.
- Pantzar, E. 1994. Direction of Finnish Adult Education Policies within Context of European Integration. In S. Tösse et al. (Eds.) *Social Change and Adult Education Research*. Trondheim: NVI, 20–31.
- Pantzar, E. 1997. Aikuiskasvatuksen globaalit haasteet informaatioyhteiskunnassa. *Aikuiskasvatus* 4, 244–248.

- Raivola, R. 1984. Vertaileva kasvatustiede. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A, 30.
- Raivola, R. 1986. What is Comparison? Methodological and Philosophical Considerations. In P. Altbach & G. Kelly (Eds.) *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 261–273.
- Raivola, R. 1993. Eurooppa-ulottuvuus koulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 1, 4–14.
- Raivola, R. 1994. Euroopan liiton koulutuspolitiikka ja aikuiskoulutus. *Kasvatus* 4, 54–65.
- Raivola, R. 1995. Euroopan Unionin koulutusdirektiivit. *Kasvatus* 5, 433–443.
- Rauhamaa, O. 1909. *Ulkomaiden kansakouluoloja tutkimassa*. Otava. Oulu.
- Schugurensky, D. 1999. Higher Education Restructuring in the Era of Globalization. Toward a Heteronomous Model? In R. Arnone & C. Torres (Eds.) *Comparative Education*. Lanham: Rowman & Littlefield, 281–304.
- Stromquist, N. 1999. Women's Education in the Twenty-First Century. Balance and Prospects. In R. Arnone & C. Torres (Eds.) *Comparative Education*. Lanham: Rowman & Littlefield, 179–205.
- Yliopistotieto 2001. Bolognasta Prahaan ja Berliiniin. *Yliopistotieto* 2, 44–49.

Aki Virtanen-Eraydin

OPISKELIJOIDEN KANSAINVÄLINEN LIIKKUVUUS GLOBAALINA ILMIÖNÄ JA TUTKIMUSKOHTENA

Artikkelin tarkoituksena on luoda katsaus opiskelijoiden kansainväliseen liikkuvuuteen (“international student flows”/“international student mobility”) ja sen historiaan sekä tuoda esille ilmiön tutkimukseen keskeisesti liittyvää problematiikkaa mm. aineistonkeruun ja analyysin osalta. Kansainvälisellä liikkuvuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä lähinnä korkeakouluopiskelijoiden opiskelua kotimaansa ulkopuolella. Kirjoitus perustuu pääosin Berliinin Humboldtin yliopiston vertailevan kasvatustieteen laitoksella tammikuusta 2000 helmikuuhun 2001 vierailevana tutkijana viettämäni aikaan. Osana laitoksen nelivuotista tutkimusprojektia, “kansainvälistymisen rakentuminen” (“Konstruktion von Internationalität”), tarkastelimme opiskelijoiden kansainvälistä liikkuvuutta poliittisesti ja sosiaalisesti merkittäviä muutoksia kokeneiden valtioiden, Espanjan, Kiinan ja Venäjän/Neuvostoliiton kohdalla 1960–2000. Tutkimusaineistoa kerätessämme laadimme varsin laajan globaalia opiskelijoiden liikkuvuutta edustavan ja systemaattiseen luokitteluun perustuvan tilastoaineiston, joka jatkossa voi hyödyttää myös muita tutkijoita ja tutkimusprojekteja.

Esittämäni näkökulmat perustuvat ennen kaikkea Humboldtin tutkijaryhmässä kansainvälisen opiskelun tutkimuksesta pääosin vastuussa olleiden eli minun ja portugalilaisen tutkija João Freiren työhön, josta ensimmäinen valmis- teilla oleva artikkeli, “International Student Flows: socio-cultural background or sign of globalisation?”, on tarkoitus julkaista keväällä 2002 ranskalaisessa (akateemisessa) aikakauslehdessä *Révue Française de Pédagogie*. Artikkelin sisältämät tilastotiedot perustuvat sekä Humboldtin tutkijaryhmän kymmenistä

maista keräämään julkaisemattomaan arkistomateriaaliin että kansallisiin ja kansainvälisten organisaatioiden tilastollisiin julkaisuihin.

Johdanto

Opiskelijoiden kansainvälinen liikkuvuus on lisääntynyt globaalisti tarkasteltuna räjähdysmäisesti varsinkin 1990-luvulla, mutta ilmiönä sillä on pitkät perinteet. Myöhäiskeskiajan eurooppalaisissa yliopistoissa käytännössä kaikki opiskelijat olivat "vierasmaalaisia" tai "muukalaisia", sillä yliopistot keskittyivät harvoin kaupunkikeskuksiin ja nykyisenkaltaiset valtioiden väliset rajat puuttuivat Euroopasta. Yliopistokoulutuksen saadakseen opiskelijan oli opiskeltava jossakin näistä harvoista yliopistoista, jonka seurauksena hän vietti opiskeluaikansa pääosin kaukana kotiseudultaan. Yliopistojen oppiaineet olivat yliopistosta riippumatta yhteisiä ja opetuskielenä oli latina, joka oli samalla vieras kieli kaikille opiskelijoille.

Kansainvälisestä opiskelusta on tehty yllättävän vähän tutkimusta, joka pyrkisi ymmärtämään globaalien opiskelijavirtojen taustatekijöitä ja seurauksia. Seuraavassa luvussa esitetyt relevantin aineiston keräämiseen ja tulkintaan liittyvät ongelmat selittävät varmasti osaltaan tutkimusintressin puutetta aiheitta kohtaan yhdessä ilmiön laajuuden ja monitahoisuuden kanssa. Yksittäiset analyysit keskittyvät lähinnä saatavilla olevien tilastotietojen valossa tapahtuvaan maakohtaiseen tarkasteluun etsien vastausta kysymyksiin: mistä ulkomaalaiset opiskelijat tulevat? Mihin oman maan opiskelijat menevät? Toisaalta maiden välisiin kahdenkeskisiin sopimuksiin perustuvia ja ylikansallisten organisaatioiden, kuten Euroopan unionin, organisoimia vaihto-opiskeluohjelmia on tarkasteltu myös mm. osana koulutuspolitiikan kansainvälistymiskehitystä.

Vähemmälle huomiolle on sen sijaan jäänyt kansainvälisen opiskelun merkityksen analyysi yksilön, yhteiskunnan ja kansainvälistymiskehityksen suhteen. Merkityksettömästä ilmiöstä ei ole kyse, sillä maailman vuosittaiset puolitoista miljoonaa kansainvälistä opiskelijaa muodostavat tänä päivänä esim. 10 % kaikista australialaisista ja 12 % kaikista brittiläisistä korkeakouluopiskelijoista ja he maksavat opiskelustaan, asumisestaan ja elämisestään eli tuovat isäntämaalleen huomattavia summia rahaa ja toimivat samalla myös kulttuurivaihdon

lähettiläinä edustaen kotimaansa kulttuuria ja sen säilyttämää tietoa, kokemuksia ja näkemyksiä. Kotimaahansa aikanaan palaavat opiskelijat tuovat puolestaan mukanaan opiskeluaikana kertynyttä tietoa ja kokemuksia. Opiskelijat eivät myöskään valitse opiskelukohteitaan sattumalta, eivätkä he omista täydellistä vapautta valita itselleen maailmalla esiintyvän opiskelutarjonnan paletista parhaiten sopivaa oppilaitosta ja isäntämaata, vaan heidän valintojansa rajaavat ja mahdollistavat yhtälailla myös kulttuuriset ja poliittiset tekijät, valtion omaksuma koulutuspolitiikka sekä yksittäisten oppilaitosten ja niiden henkilökunnan kansainväliset kontaktit.

Kansainvälisistä järjestöistä Unesco on tuottanut kansainvälisestä opiskelusta tilastotietoa useimmissa vuosikirjoissaan 1960-luvulta lähtien. Kansallisista tilastotietoa keräävistä organisaatioista amerikkalainen Institute of International Education on tehnyt 1950-luvulta asti järjestelmällistä työtä tilastoidessaan ulkomaalaiset opiskelijat maanosan, alueen, tutkintotason ja kotimaan perusteella "Open Doors" -nimisissä julkaisuissaan. Entisen Neuvostoliiton arkistoista selviävät myös ulkomaalaisten opiskelijoiden suorittamat tutkinnot eri kouluasteilla, joskin Varsovan Liiton alueelta ja kommunistisista maista tulneiden opiskelijoiden osalta tilastotiedot ovat olleet yksityiskohtaisempia jo 1950-luvulta lähtien. Saksalaisesta Bundesarchiv-arkistosta, jossa itsekin olen vierailut, voi entisen DDR:n ajoilta löytää puolestaan jopa ulkomaalaisten opiskelijoiden poliittiseen suuntautumiseen liittyvää informaatiota.

Humboldtin tutkijaryhmän lähestymistapa kansainvälisen opiskelun tutkimukseen sisältää sekä kvantitatiivisen, tilastolliseen aineistoon perustuvan, tarkastelun opiskelijavirtojen historiallisesta suuntautumisesta tutkimuskohteena oleviin maihin ja niistä poispäin että kvalitatiivisen analyysin opiskelijoiden liikkuvuuden taustalla vaikuttavista sosiaalisista, poliittisista, historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä. Kvalitatiivisen analyysin tarkoituksena on vastata mm. kysymyksiin siitä, miksi opiskelijat ovat valinneet tietyn maan opiskelukohteekseen, mikä heitä on ulkomailla opiskeluun motivoinut ja minkälaisia seurauksia kansainvälisestä opiskelusta on yksilölle ja yhteiskunnalle.

Aineiston keruun ja tulkinnan ongelmia

Kansainvälistä opiskelijoiden liikkuvuutta kvantitatiivisesti tarkasteleva tutkimus törmää väistämättä monitahoiseen tilastolliseen materiaaliin, joka itsessään sisältää monia aineiston keruuseen, rajaamiseen ja tulkintaan kiinteästi liittyviä ongelmia.

Opiskelijoiden liikkuvuutta koskevien vertailukelpoisten tilastojen hankkiminen on aikaa vievä prosessi, sillä sekä Unescon kansainvälistä opiskelua koskevat että kansallisten tilastokeskusten ja muiden organisaatioiden tuottamat tilastot on koottu keskenään erilaisia aineistonkeruumenetelmiä käyttäen ja ne sisältävät sellaisenaan paljon puutteita. Lisäksi kirjeitse, faksin tai sähköpostin avulla tapahtuva kommunikointi varsinkin kansallisten tilastointia suorittavien instituutioiden kanssa vaatii pitkäjänteisyyttä, sillä vastausta aineistopyyntöön joutuu pahimmassa tapauksessa odottamaan kuukausia. Paikan päällä käyntikään ei aina merkitse tiedonhankinnan sujuvuutta, kuten minun ja kahden Humboldtin tutkijaryhmän muun jäsenen henkilökohtainen kokemus osoitti. Berliinissä sijaitsevan liittovaltion arkiston (Bundesarchiv) tiedostoihin pääseminen edellytti ainakin vielä vuonna 2000 ajan varaamista tiedostoja yleisesti kuvaavien sisältökorttien selaamiseen, jonka perusteella asiakas voi tilata virkailijalta viikon sisällä nähtäväkseen valitsemansa tiedostokansiot. Arkiston käyttämä kopiopalvelu otti tämän jälkeen korvausta vastaan kopioita asiakkaan valitsemista sivuista ja toimitti ne asiakkaalle muutaman viikon kuluessa.

Unesco on pyrkinyt keräämään ja laatimaan 1960-luvulta lähtien tilastoja, jotka perustuvat järjestön kanssa yhteistyötä tekevien maiden pääosin lukuvuoden alussa antamiin tietoihin koskien ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden kotimaata ja maanosaa, mistä he ovat lähtöisin. Lähestymistavan ongelmana on ensinnäkin se, että tilastotietoa tuottavilla tahoilla, kuten tilastokeskuksilla, on yleensä toisistaan poikkeavat ajankohdat kansainvälisten opiskelijoiden vuotuisen määrän laskemiselle. Esimerkiksi entisessä Neuvostoliitossa opiskelijoiden määrät, kotimaa ja opintosuuntaukset tilastoitiin sekä syksyllä lukuvuoden alussa että jokaisen vuoden tammikuussa, mutta vain jälkimmäisenä mittaussajankohtana saadut tiedot raportoitiin Unescolle, jolloin esim. muutaman kuukauden opiskelijavaihdossa olleet jäivät järjestölle luovutettujen laskelmien ulkopuolelle. Toiseksi, Unescon tilastot ovat perustuneet ”tärkeimpien” lähtökohta- ja isäntämaina toimineiden valtioiden listaamiseen, jol-

loin vuosittaisen informaation puuttuminen yksittäisen maan kohdalta on johtanut maan puuttumiseen listalta kyseistä vuotta koskevassa vuosikirjassa, vaikka se listalle olisi kuulunutkin.

Kolmanneksi, Unesco on ilmoittanut yleensä tilastoissaan maakohtaisesti viimeisimmät saatavilla olleet tiedot, jolloin maiden tilastotietojen välillä on ollut paikoin useiden vuosien mittaisia vertailua hankaloittavia aukkoja. Neljänneksi, Unescon luokittelukategoriat perustuvat kansainvälisen politiikan alueella tehtyihin sopimuksiin ja vastaavat maailmanpoliittisia muutoksia vasta viiveen kautta, sillä esim. entisestä Neuvostoliitosta itsenäistyneiden maiden opiskelijat on tilastoitu vuoteen 1995 asti kategoriaan "former U.S.S.R". Edellä mainitut ongelmat johtuvat lähinnä siitä, että entisestä emämaasta irronneilla valtioilla ei ole useinkaan ollut tilastotietojen keräämisestä vastuussa ollutta paikallista organisaatiota vaan tietojen kerääminen on tapahtunut keskitetysti entisen emämaan toimesta. Edelleen Taiwan, joka on varsin tärkeä kansainvälisten opiskelijoiden kotimaa, on luettu poliittisista syistä Unescon vuosikirjoissa vuodesta 1967 lähtien kuuluvaksi emämaaksi katsottuun Kiinaan, joka ei ole kuitenkaan järjestölle yksityiskohtaisia opiskelijoiden liikkuvuutta sisältäviä tietojaan ennen vuotta 1980 lähettänyt. Sen sijaan Taiwan on tuottanut seikka-peräisiä kansainvälistä opiskelua kuvaavia tilastoja jo viidenkymmenen vuoden ajalta. Tutkimusaiheen kannalta hälyttävää on lisäksi se, että Unescon vuosikirjoissaan usein mainitsevat ongelmat vuosittaisten ja yhteismitallisten tietojen keräämisessä ovat saattaneet järjestön keskittymään vuodesta 1999 lähtien vain maakohtaisiin ulkomaalaisten opiskelijoiden kokonaismäärien tarkasteluihin.

Valtioiden sisäiset yksityiset tai julkiset opiskelijoiden liikkuvuutta tilastoivat instituutiot tarjoavat puolestaan usein yksityiskohtaisempaa tietoa maassaan olevista ulkomaalaisista opiskelijoista kuin ulkomaille lähteneistä opiskelijoista. Näidenkin tilastojen hankkiminen on usein hankalaa, vaikka kyseessä olisi sama organisaatio, joka on ollut vastuussa maan Unescolle antamista tiedoista.

Humboldtin tutkijaryhmän ottaessa yhteyttä Venäjän, Kiinan ja Espanjan keskeisiin tilastotietoa tuottaviin instituutioihin kaikki ilmoittivat, ettei heillä ole tarjottavanaan johdonmukaista informaatiota edes ulkomaalaisten opiskelijoiden kokonaismääristä tai ulkomaille opiskelemaan lähteneiden opiskelijoiden kohdemaista, vaikka maat olivatkin lähettäneet kyseiset tilastot Unescolle. Lähetettyämme Venäjälle venäjänkielentaitoisen saksalaisen tutkijan ja Espan-

jaan tutkijaryhmämme espanjalaisen jäsenen asiaa selvittämään, huomasimme nopeasti, että alunperin saamamme informaatio ei pitänytkaan paikkaansa, vaan molempien maiden arkistoista oli mahdollista löytää varsin yksityiskohtaista ja keskitetysti saatavilla olevaa tietoa myös ulkomaalaisten opiskelijoiden opintosuuntauksista useiden vuosikymmenien ajalta. Molemmissa maissa näytti myös vallitsevan suuri epätietoisuus siitä, minne ulkomaille lähteneet opiskelijat ovat menneet. Maat eivät ole pystyneet tilastoimaan esim. opiskelijoita, jotka eivät ole saaneet opiskeluihinsa stipendiä tai muuta tilastoitavaa tukea, mutta näiden itse opintonsa kustantavien opiskelijoiden osuus on ollut kuitenkin mittava. Sen sijaan Kiinan osalta emme onnistuneet vuoden 2001 alkuun mennessä löytämään yksityiskohtaisia, edes opiskelijoiden kotimaan osoittavia, arkistoja, vaikka lähetimme Pekingiin sekä kiinankielentaitoisen saksalaisen professorin että tutkijaryhmämme kiinalaisen jäsenen tietoa keräämään. Varsin kummallisilta kuulostivat paikallisten viranomaisen, kuten ope-
tushallinnon virkamiesten, vakuuttelut siitä, että maassa ei kerätä edelleenkään kyseistä informaatiota, vaikka Kiina on lähettänyt vuoden 1980 jälkeen vuosittain ulkomaalaisia opiskelijoita koskevat tilastot Unescolle.

Yksi keskeisimmistä Ison-Britannian tilastoja tuottavista instituutioista, HESA, mainosti pystyvänsä rakentamaan erittäin laajasta tietokannastaan tilaajan kriteereihin sopivia taulukoita. Erityisen kalliiksi osoittautuneiden taulukoiden sisältö ei olisi kuitenkaan juuri hyödyttänyt Humboldtin tutkijoita, sillä kyseinen yksityinen yritys ei pystynyt tyydyttävästi tilastoimaan ulkomaalaisia opiskelijoita kotimaan ja opintosuunnan suhteen. Lisäksi Britanniassa kategoria ”student mobility” viittaa yleisesti oman maan alueiden väliseen liikehdintään, ei niinkään ulkomaalaisiin opiskelijoihin. Ison-Britannian lisäksi huomattavan kalliiksi tiedonhankintamaaksi osoittautui Suomi, jonka Tilastokeskuksella on tiedostoissaan yksityiskohtaista tietoa ulkomaalaisista opiskelijoista, mutta tilastollisten vuosikirjojen sisältämät tiedot ovat yleensä vain maanosittaisia tai maakohtaisia kokonaislukuja ja yksityiskohtaisemman tiedon hankkija joutuu maksamaan tilastoista tulostettujen kopioiden sivukohtaisen ja korkeaksi määritellyn hinnan.

Suomen lisäksi mm. Saksan, Ruotsin, Australian ja Kiinan tilastolliset vuosikirjat sisältävät pääosin ulkomaalaisten opiskelijoiden kokonaismääriä koskevia lukuja vain muutamain maakohtaisin esimerkein. Iso-Britannia, Ranska, Portugali ja Taiwan ovat julkaisseet edellä mainittua tarkempia ulkomaalaisia

opiskelijoita koskevia tilastoja, joissa on määritelty kuitenkin lähinnä opiskelijoiden kotimaa ja maanosa, mutta ei esim. suoritettuja tutkintoja. Sen sijaan Yhdysvalloissa toimivan Institute of International Educationin "Open Doors" -tilastot sisältävät sekä ulkomaalaisten opiskelijoiden kotimaan, maanosan, opintosuuntauksen ja tutkintotason että tiedot yhdysvaltalaisen opiskelijoiden opintokohteista, -suuntauksista ja tutkintotasosta ulkomailla. Kansainvälisesti suuntautunut Open Doors julkaisee myös verkkosivuillaan (<http://www.opendoorsofweb.org>) kaikkien ulottuvilla olevia kansainväliseen opiskeluun liittyviä muita tilastoja ja artikkeleita eri puolilta maailmaa.

Maiden erilaiset koulutusjärjestelmät ja tutkintorakenteet aiheuttavat puolestaan ongelmia jo peruskäsitteiden, kuten ulkomaalaisten opiskelijoiden ("foreign students" tai "international students") tai korkeakoulutuksen ("higher education") suhteen. Maasta riippuen esim. ammatillisesti suuntautuneet korkeakoulut on luettu samaan tai eri kategoriaan yliopistojen kanssa, jonka seurauksena mm. Unescolle lähetetyt tiedot sisältävät joko kaikki perinteisissä yliopistoissa ja ammatillisella korkean asteen sektorilla opiskelevat opiskelijat tai vain edellisen sektorin opiskelijat. Tämän lisäksi mm. Venäjällä tilastoihin on toisinaan luettu myös yliopistojen yhteydessä toimivat opintoihin valmistavat oppilaitokset, joihin ulkomaalaiset opiskelijat usein osallistuvat kieltä oppiaksen. Kyseiset oppilaitokset eivät kuitenkaan kuulu varsinaisesti maan korkeakoulujärjestelmään. Osa Espanjassa opiskelevista ulkomaalaisista opiskelijoista on opiskellut ns. "amerikkalaisissa korkeakouluissa", jotka eivät kuulu samaan laskentakategoriaan perinteisten yliopistojen kanssa. Maasta riippuen ulkomaalaisiksi korkeakouluopiskelijoiksi on toisinaan luettu myös jatko-opiskelijat ja toisinaan ainoastaan tutkinto-opiskelijat (ei siis lyhyempien vaihto-ohjelmien tai kurssien ulkomaalaisia opiskelijoita, vaikka nämä muodostaisivatkin jopa enemmistön). Tiedonkeruu on myös usein hajautunut useamman eri intresseistä opiskelijavaihtoa tarkastelevan instituution kesken. Esim. Suomessa Tilastokeskus laskee kansainvälisiksi opiskelijoiksi vain tutkintoja suorittavat opiskelijat ja kansainvälisen opiskelijavaihdon keskus CIMO kerää tietoja mm. Euroopan unionin vaihto-ohjelmien opiskelijoista. Yhdenlaisen tilastoharhan luovat puolestaan eurooppalaisten maiden toisistaan poikkeavat käytännöt tilastoida mm. ERASMUS-opiskelijat yhteen tai erikseen muiden ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden kanssa. Jälkimmäisessä tapauksessa kyseiset EU:n vaihto-ohjelmien kautta liikkuneet opiskelijat, joiden määrä on eri-

tyisen huomattava, voi tietysti laskea yhteen muiden opiskelijoiden kanssa ulkomaalaisten opiskelijoiden todellista kokonaismäärää selvitetessä, mutta esim. Espanja on tilastoinut ERASMUS-opiskelijat vasta vuodesta 1994 lähtien, vaikka ohjelmaan on osallistuttu jo vuodesta 1987.

Yhteenvetona voidaan todeta, että Unescon tilastojen perusteella on varsin vaikeaa vertailla kansainvälisten opiskelijoiden todellisia vuotuisia määriä maiden välillä, sillä eri maiden organisaatiolle lähettämät tiedot ovat perustuneet Unescon suosituksista huolimatta tilastoja laativien instituutioiden erilaisille kriteereille, jotka nekin ovat usein vaihtuneet ajan saatossa mm. koulutusreformien myötä. Humboldtin tutkijaryhmän opiskelijavirtoja kuvaavat systemaattiset tilastot onkin koottu vertailemalla kaikkia saatavilla olevia tilastoja keskenään pyrkien lukemaan ulkomaalaisiksi opiskelijoiksi vain ”perinteisten yliopistojen” opiskelijat.

Katsaus kansainvälisen opiskelun historiaan: *keskiajan eurooppalaisesta “Studium Generalesta” opiskelijoiden globaaliin liikkuvuuteen*

Opiskelijoiden liikkuvuutta kuvaava tilastollinen aineisto tarjoaa mahdollisuuden tarkastella kansainvälisen opiskelun määrällistä kasvua ja opiskelijavirtojen suuntien historiallista kehitystä, mutta liikkuvuuden taustatekijöiden ymmärtämiseksi on aiheellista tarkastella ilmiön mahdolliseksi tehneen korkeakoulujärjestelmän kehitystä.

Saksalainen Rudolf Stichweh (2000) on analysoinut kansainvälistä opiskelua osana yliopistolaitoksen historiallista kehitystä. Siinä missä useat opiskelijavaihtoa ja opiskelijoiden liikkuvuutta koskeneet tutkimukset ovat keskittyneet toisen maailmansodan jälkeiseen korkeakoululaitoksen universaaliin laajenemiseen, Stichweh muistuttaa jo keskiaikaisen yliopisto-opiskelun sisältäneen kansainvälisen opiskelun kaltaisia piirteitä.

Stichweh kuvailee, kuinka myöhäiskeskiajan ”Studium Generale” -ajatukselle perustuneet eurooppalaiset yliopistot määrittelivät toimintansa ja tehtävänsä levittämänsä tiedon ja koulutuksen näkökulmasta, eivätkä ne nähneet itseään

paikallisesti tai alueellisesti suuntautuneina kirkollisen tai poliittisen vallan edustajina. Nykyisenkaltaisten kansallisvaltiorajojen puuttuminen teki niistä universaaleja myös siinä mielessä, että niiden opiskelijat olivat yleisesti ”muukalaisia”, jotka saapuivat opiskelemaan johonkin ajan harvoista yliopistoista pitkien matkojen päästä. Tyypillinen opiskelija oli usein jo papiksi vihitty ja/tai akateemisen tutkinnon suorittamisen jälkeen erilaisiin kirkollisiin tehtäviin suuntautuva mieshenkilö, jolla ei ollut muukalaisuutensa perusteella paikallisia etuja tai oikeuksia ja luettiin siten kuuluvaksi ”valtaa omistamattomaan” ihmisryhmään. Vaikka ”ulkomaalaisista” puhuminen vielä tässä yhteydessä ei ole kansallisvaltiorajojen puuttumisen takia täysin perusteltua, opiskelijat rinnastuvat myöhempien aikojen kansainvälisiin opiskelijoihin sekä asemansa että etäällä sijaitsevan kotipaikkansa suhteen.

1500–1700-lukujen Euroopassa, kansallisvaltioideologian syntyessä ja vahvistuessa, opiskelusta ”ulkomailla” tuli edellisiä vuosisatoja harvinaisempaa, sillä yliopistot alettiin nähdä sijaintinsa perusteella kuuluvaksi tietyn valtion alueelle ja niiden autonomiaa alettiin rajoittaa kansallisten päämäärien suuntaisesti. Ajatus ”kansallisesta koulutuksesta” korostui universaalien ja kansainvälisten vaikutteiden kustannuksella. 1700-luvulta lähtien yliopisto-opiskelijat alettiin määrittelemään kasvavassa määrin heidän kansallisuutensa, kielensä ja kulttuurinsa perusteella ja heidän ensisijaisena etunaan ja velvollisuutenaan nähtiin oman maan oppilaitoksessa opiskelu. Käsite ”kansainvälinen opiskelija” syntyi erotukseksi yliopistoa ympäröivän poliittisen ja alueellisen piirin opiskelijoista ja heidän tunnusmerkikseen muodostui kuuluminen oman maansa yläluokkaan, jota ulkomailla opiskelu entisestään vahvisti. Yläluokkaiset, tuolloin lähinnä oikeustieteen, opiskelijat tapasivat siten myös toisensa ulkomailla ja loivat itselleen kontakteja muiden maiden eliitin edustajiin. 1800-luvun alkuun mennessä eurooppalaisten yliopistojen universalistinen ihanne oli saanut väistyä kansallisuusaatteen seurauksena ja ne nähtiin osiksi kansallisia koulujärjestelmiä muiden oppilaitosten tapaan. Kansallisten lähtökohtien omaksuminen tarkoitti samalla oppiaineiden sisältöjen ja opetuskielen muuttumista palvelemaan kansallisvaltion etuja.

Kansainvälisen opiskelun kannalta 1800-luvulta alkanut kehitys merkitsi Stichwehin mukaan käännettä eurosentrisyydestä globaaliin siinä mielessä, että kansainvälinen opiskelu, joka nyt tarkoitti varsinaista ”ulkomailla opiskelua”, alkoi levitä käytäntönä Euroopan ulkopuolelle eurooppalaisen yliopistoperin-

teen levitessä muualle maailmaan kilpailevien mallien puuttuessa. Modernista yliopistolaitoksesta, jota Stichweh kuvaa paradoksaalisesti sekä “kansallisvaltion kulttuuripolitiikan välineeksi” että “kosmopoliittiseksi kansallisvaltion laajentumaksi”, tuli kansallisen kehityksen edistäjä, joka toimi osana maailmanlaajuista kansallisvaltioiden luomaa kontekstia, jossa kansainvälisesti suuntautuneet opiskelijat toimivat puolestaan oman kansansa ajatusperimän ja kulttuurin lähettiläinä ja veivät kotimaahansa palatessaan mukanaan uusia kulttuurisia kokemuksia ja ajatuksia. 1800-luvulla sadat amerikkalaisopiskelijat opiskelivat Saksan Berliinissä paikkakunnan oppilaitosten korkean kansainvälisen statuksen innoittamina. Stichwehin mukaan amerikkalaisopiskelijoiden kokemukset mm. myötävaikuttivat ensimmäisten yliopistojen perustamiseen myöhemmin Yhdysvalloissa.

1900-luvulla modernin yliopistolaitoksen globaali laajeneminen saavutti uudet mittasuhteet toisen maailmansodan jälkeen, jolloin korkeakoulujen opiskelijamäärät kasvoivat ja yliopistoja perustettiin eri puolilla maailmaa yhteensä enemmän kuin koskaan aikaisemmin (vrt. Riddle 1996; Ramirez & Riddle 1991). Korkeakoululaitoksen ja kansainvälisen yhteistyön laajeneminen loivat uudenlaiset määrälliset ja sisällölliset puitteet opiskelijoiden kansainväliselle liikkuvuudelle.

Kansainvälisen opiskelun taustatekijät, suunnat ja laajuus globaalissa perspektiivissä

Lopuksi luon yleissilmäyksen opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuteen tärkeimpien opiskelijavaihtoon osallistuneiden maiden osalta etsimällä vastausta kysymykseen siitä, miksi opiskelijavirrat ovat suuntautuneet maiden välillä tilastojen osoittamalla tavalla ja miten kansainvälinen opiskelu on sidoksissa sosiaalisiin, taloudellisiin kulttuurisiin, poliittisiin ja historiallisiin olosuhteisiin.

Stichwehin (2000) mukaan Euroopan valtioiden harjoittama siirtomaa-politiikka kytki kansallisvaltion, sen kulttuurisen vaikutuspiirin laajenemisen ja kansainvälisen opiskelun toisiinsa, sillä siirtomaihin perustettiin emämaan myötävaikutuksella yliopistoja, joiden opetuskielenä toimi hallitsevan valtion

virallinen kieli ja alusmaiden eliitti kouluttautui pääasiassa emämaan yliopistoissa. Stichweh näkee kolonialistisen ajattelun yhä leimaavan entisten emämaiden koulutuspolitiikkaa mm. ulkomaalaisten opiskelijoiden rekrytoinnin kautta ja vaikuttavan entisten alusmaiden emämaan esikuvan mukaan rakentuneen korkeakoulujärjestelmän välityksellä opiskelijoiden kansainväliseen suuntautumiseen. Stichweh tarjoaa esimerkkinä 1920-luvun loppupuolella eniten ulkomaalaisia opiskelijoita vastaanottaneen Ranskan, jonka nykyisistä n. 140 000:sta ulkomaalaisesta opiskelijasta yli puolet tuli Unescon lukuvuotta 1993–94 koskevan vuosikirjan (1995) mukaan Afrikan maista ja heistä erityisen suuri osa entisistä alusmaista Marokosta ja Algeriasta (14,5 % ja 14 %). Afrikkalaisten valtioiden dominoidessa opiskelijoiden kotimaina koko 1900-luvun, eurooppalaisten maiden vuosisadan viimeisellä vuosikymmenellä tapahtunut osuuden kasvu selittyy mm. Euroopan unionin aktiivisella opiskelijavaihtopolitiikalla, mutta on silti kokonaisuudessaan vain puolet Afrikan maiden osuudesta. Suurin yksittäinen eurooppalainen kotimaa ranskassa opiskeleville ulkomaalaisille korkeakouluopiskelijoille oli lukuvuonna 1993–94 Saksa (4,2 % Ranskassa opiskelleista ulkomaalaisista).

1900-luvun aikana Ison-Britannian ohi kolmanneksi tärkeimmäksi ulkomaalaisten opiskelijoiden isäntämaaksi kohonnut Saksa tarjoaa puolestaan, Stichwehin mukaan, toisenlaisen poliittisen esimerkin turkkilaisten opiskelijoiden määrää tarkasteltaessa, sillä he muodostavat selkeästi suurimman yksittäisen kansallisuuden Saksassa opiskelevista ulkomaalaisista. Lukuvuotta 1993–94 koskevien Unescon tilastojen mukaan 116 000:sta ulkomaalaisesta opiskelijasta 14,5 % oli turkkilaisia. Toisen maailmansodan jälkeisestä jälleenrakennuksesta suuren vastuun kantaneet turkkilaiset vierastyöläiset selittävät suurelta osin kulttuuristen ja koulutuksellisten siteiden muodostumista maiden välillä. Toisaalta myös kotimaassa esiintyvät opiskelumahdollisuuksien poliittiset rajoitukset voivat motivoida opiskeluun ulkomailla, kuten malesialaisten opiskelijoiden suuntautuminen ulkomaille osoittaa. Maassa etnisenä vähemmistönä olevien kiinalaisten suurempi osuus ulkomaille lähteneistä opiskelijoista selittyy osin malesialaisten yliopistojen malesialaista alkuperää olevien opiskelijoiden suosimisella yliopistojen sisäänottokriteereissä.

Venäjä muodostaa kansainvälisten opiskelijoiden isäntämaana poikkeuksen muihin maihin verrattuna siinä suhteessa, että ylivoimaisesti suurin osa nykyisistä ulkomaalaisista opiskelijoista tulee entisestä Neuvostoliitosta itse-

näistyneistä maista. Kansainvälisten opiskelijoiden osuus kasvoi voimakkaasti Neuvostoliitossa vasta 1970-luvun loppupuolella (lukuvuonna 1974–75 27 161 ja lukuvuonna 1978–79 jo 49 519 opiskelijaa), mutta viimeiset 20 vuotta Venäjä ja sen edeltäjä Neuvostoliitto ovat isännöineet vuosittain n. 70 000 opiskelijaa (viidenneksi eniten maailmassa), joista suurin osa on tullut entisistä ja/tai nykyisistä sosialistisista ja kommunistista maista, kuten DDR:stä, Kuubasta, Bulgariasta, Pohjois-Vietnamista ja Mongoliasta sekä 1980-luvulta lähtien kasvavassa määrin myös Neuvostoliiton kanssa poliittisessa yhteistyössä olleista Aasian ja Afrikan maista, kuten Afganistanista, Syyriasta, Libanonista ja Etiopiasta. Välittömästi Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen Unescon lukuvuotta 1991–1992 koskevien tilastojen mukaan Venäjällä oli 133 778 ulkomaalaista opiskelijaa eli jopa n. 67 000 enemmän kuin edellisvuotena, mutta todellisuudessa heistä vain 23 837 tuli muualta kuin entisen Neuvostoliiton alueelta, joten muualta maailmasta tulleiden osuus laski dramaattisesti entisen supervallan hajotessa. (Neuvostoliittoa koskeva arkistomateriaali 1961–91; UNESCO Statistical Yearbook 1971–98.) Sen sijaan Neuvostoliiton aikaisen ulkomailta opiskelun, joka suuntautui lähinnä muihin sosialistisiin maihin, poliittisten esteiden poistuminen, yhdessä Yhdysvaltojen itäisen Euroopan demokratiakehitystä edistäneen taloudellisen tuen kanssa, edesauttoi venäläisopiskelijoiden suuntautumista kasvavassa määrin Yhdysvaltoihin opiskelemaan (Richmond 1996).

1990-luvun alussa Japani ja Australia nousivat kansainvälisten opiskelijoiden merkittävien isäntämaiden joukkoon pitkälti Aasian maista tulleiden opiskelijoiden ansiosta. Japanin 50 000 ulkomaalaista opiskelijaa tulevat pääosin Kiinasta ja Koreasta ja 44 000 japanilaisopiskelijaa opiskelee vuosittain Yhdysvalloissa. Japanin ja Kiinan välisellä opiskelijavaihdolla on historialliset juurensa jo Kiinan suurten dynastioiden hallintokaudella, jolloin Japani lähetti opiskelijoitaan Kiinaan ottamaan vaikutteita tuolloin edistykselliseksi nähdystä sivilisaatiosta. Vaikka Japanin opetusministeriö asetti 1990-luvun puolivälissä tavoitteeksi, että vuonna 2000 maan korkeakouluopiskelijoista 5 % eli yli 100 000 olisi ulkomaalaisia, maan väkilukuun ja opiskelijoiden kokonaismäärään verrattuna kuitenkin varsin vähäistä suosiota lähialueiden ulkopuolisten opiskelijoiden opiskelukohteena on selittänyt mm. korkeiden asumiskustannusten ja yliopistojen pääsyvaatimusten lisäksi opetuskieli, joka on pääsääntöisesti Japani,

sekä maan yliopisto-opetuksen liittyminen kiinteästi Japanin yhteiskunta- ja työelämään. (Mitsuta 1994; Ninomiya 1997.)

Australian nousu merkittäväksi ulkomaalaisten opiskelumaaksi on puolestaan tapahtunut ulkomaalaisten opiskelijoiden aktiivisen rekrytointipolitiikan avulla. Australia on mm. perustanut lähialueilleen korkeakoulutuksestaan informoivia keskuksia ja maan yliopistojen yhteisellä ”IDP-Education Australia” -organisaatiolla on toimipisteitä ympäri maailman. Rekrytointi on tuottanut tilastojen valossa tulosta ulkomaalaisten opiskelijoiden lähes 20 % vuosivauhdilla tapahtuneen kasvun todistamalla tavalla. Vuonna 1996 Australiassa opiskeli 60 000 ulkomaalaista opiskelijaa ja määrän odotetaan kasvavan lähes 200 000:een vuoden 2001 aikana. (McCarthy 1998, 2.)

Muista anglo-amerikkalaisista maista ulkomaalaisten opiskelijoiden aktiivista rekrytointia osana koulutuspolitiikkaansa ovat harrastaneet Yhdysvallat, Kanada ja Iso-Britannia. 1900-luvun ajan maailman neljänneksi eniten ulkomaalaisia opiskelijoita isännöineen Ison-Britannian nykyisin lähes 100 000 ulkomaalaista opiskelijaa ovat maan arvostettujen korkeakoulujen statuksen ja maailmankielellä tapahtuvan opetuksen lisäksi motivoituneet suuntaamaan opiskelunsa Britanniaan maailmanlaajuisen, 260 korkeakoulun tukeman, ”The Educational Counseling Service”-verkoston suorittaman rekrytoinnin kautta. Edelleen Kanada, jonka korkeakouluopiskelijoista 6 % on ulkomaalaisia, on kehittänyt mm. ulkoministeriön ja Kanadan kehitysviraston tukeman ”The Canadian Education Centre-verkoston”, jolla on myös toimipisteitä ympäri maailman. Sen sijaan Yhdysvaltojen ”The U.S Information Agency” -viraston organisoimat, amerikkalaisia korkeakouluja maailmalla edustavat, 450 toimipistettä välittävät keskeistä tietoa opiskelusta USA:ssa, mutta varsinaisen opiskelijoiden rekrytoinnin hoitavat yksittäiset oppilaitokset resurssiensa mukaan. Maailman opiskelijamäärittäin tarkasteltuna tärkeimmän ulkomaalaisten opiskelijoiden isäntämaan ei ole opiskelijoita saadakseen tarvinnut organisoida laajamittaisia rekrytointikampanjoita valtakunnan tasolla. (McCarthy 1998, 2–3; Schneider 2000, 6.)

Osataan anglo-amerikkalaisten maiden aktiivista rekrytointipolitiikkaa selittää ulkomaalaisten opiskelijoiden tuottama merkitys kansantaloudelle. Yksinomaan Isossa-Britanniassa ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden on laskettu lukuvuonna 1992–1993 tuoneen lukukausimaksujen sekä asumiseen ja elämiseen liittyvän kulutuksen kautta maalle yli 700 miljoonaa puntaa, joka oli

kyseisenä vuonna mm. kaksi kertaa enemmän kuin hiilen, kaasun ja sähkön viennin arvo (Greenaway & Tuck 1995). Yhdysvalloissa lukuvuonna 1999–2000 ulkomaalaisten opiskelijoiden maksamien lukukausimaksujen ja muun kulutuksen yhteisarvoksi mitattiin puolestaan huikeat 12 309 499 489 dollaria (Open Doors 2000).

Vaikka 1980-luvulla jopa 40 % maailman vuotuisista 1.3 miljoonasta ulkomaalaisesta opiskelijasta isännöineen Yhdysvaltojen osuus tänä päivänä on laskeutunut 30 %:een, opiskelee maassa silti edelleen yli 500 000 ulkomaalaista opiskelijaa, joista lähes 56 % on lähtöisin Aasian maista. Yksittäisistä maista Kiinan osuus oli lukuvuonna 1999–2000 54 466, Japanin 46 872, Intian 42 337, Korean 41 191 ja Taiwanin 29 234 opiskelijaa. Aasian jälkeen ulkomaalaisista opiskelijoista nykyisin 80 000 tulee Euroopasta ja 30 000 Afrikasta. Aasialaisten ja eurooppalaisten opiskelijoiden 1980-luvun alusta asti dominoivan roolin lisäksi 1990-luvun aikana tapahtunut merkittävä muutos on entisten sosialististen maiden, kuten Venäjän, Bulgarian ja Romanian, opiskelijoiden suuntautuminen Yhdysvaltoihin opiskelemaan maiden poistaessa ulkomailla opiskelua koskeneita rajoituksiaan. Venäläisopiskelijat, joiden lukumäärä ylitti lukuvuonna 1999–2000 jo 7000, muodostavat nykyisin Saksan ja Englannin jälkeen suurimman yksittäisen Euroopan alueelta Yhdysvaltoihin opiskelemaan saapuvan kansallisuuden. Vastaavasti amerikkalaisopiskelijoiden 1980-luvun puoliväliin verrattuna lähes kolminkertaistunut opiskelu ulkomailla suuntautuu pääosin Eurooppaan. Esim. lukuvuonna 1998–1999 n. 130 000:sta ulkomaille suunnistaneesta amerikkalaisopiskelijasta lähes neljäsosa (28 000) opiskeli Isossa-Britanniassa, 12 000 Espanjassa, 11 000 Italiassa ja 10 000 Ranskassa. Sen sijaan Japanissa (2500) ja Kiinassa (2300) opiskelevien vähäinen määrä osoittaa opiskelijavaihdon suurta vinoutumaa Yhdysvaltojen ja Aasian maiden välillä. (Open Doors 2000; Shevchik 1997; U.S. Leadership in International Education 1998.)

Mutta mikä on tehnyt juuri Yhdysvalloista maailman ylivoimaisesti suosittumman opiskelukohteen maailmankielellä tapahtuvan opetuksen lisäksi? Ensinnäkin Yhdysvaltojen suosio kansainvälisten opiskelijoiden isäntämaana on syytä suhteuttaa opiskelijoiden kokonaismäärään, jonka perusteella kansainvälisiä opiskelijoita on vuosittain maassa vain reilut 3 % kaikkien korkeakouluopiskelijoiden määrästä. Tässä suhteessa esim. Australia (10 %), Iso-Britannia (12 %) ja Kanada (6 %) ovat Yhdysvaltojen edellä. (Vrt. McCarthy 1998, 2–

4.) Toisaalta, kuten muidenkin suosittujen maiden kohdalla, Yhdysvalloissa sijaitsevat korkean statuksen omistavat oppilaitokset ja arvostetut vaihto-ohjelmat, kuten Fulbright, vetävät ulkomaalaisia opiskelijoita puoleensa jo saavuttamansa maineen perusteella (vrt. Schneider 2000, 3, 6). Lisäksi myös Yhdysvaltojen asema maailman johtavana valtiona useiden akateemisten oppiaineiden ja tutkimuksen, kuten tekniikan, talous- ja luonnontieteiden, osalta tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa perus- ja jatkotutkintoja sekä jäädä valmistuttuaan työskentelemään alansa maailman keskukseen (vrt. mt. 6; Stichweh 2000). Kiinalaisopiskelijoiden laajamittaista opiskelua ja sen jälkeistä jäämistä töihin ja asumaan Yhdysvaltoihin tai muihin länsimaihin selittää suurelta osin nimenomaan heidän kotimaansa sosioekonominen tilanne sekä paremmat jatko-opiskelu- ja työskentelymahdollisuudet ulkomailla kuin kotimaassa (Mitsuta 1994).

Yhdysvallat tarjoaa opiskelupaikkana lukemattomia mahdollisuuksia myös taiteiden ja urheilun saralla. Amerikkalaiset yliopistot ja colleget mm. rekrytoivat vuosittain tuhansia eri urheilulajien lahjakkuuksia ympäri maailman ja kustantavat näiden opiskelun. (Vrt. Stichweh 2000.) Yhdysvaltojen suorittama ulkomaalaisten opiskelijoiden rekrytointi on kuitenkin ollut valikoivaa ja liittynyt mm. muuttuneisiin kansainvälisiin suhteisiin Yhdysvaltojen ja muiden maiden välillä. Siinä missä Yhdysvallat on tukenut Itä-Euroopan maiden opiskelijoiden opiskelua Neuvostoliiton romahdettua se on myös tietoisesti vähentänyt myöntämiensä stipendien määrää mm. irakilaisille, syyrialaisille ja iranilaisille opiskelijoille. Persianlahden sodan seurauksena Yhdysvallat vähensi rajusti tukeaan varsinkin Irakille myötämielisten maiden opiskelijoille samalla kun se avasi uusia mahdollisuuksia mm. NATO-kumppaninsa Turkin opiskelijoille, jotka muodostavat maassa nykyään suurimman kansallisen Lähi-idän alueelta tulevan opiskelijajoukon (Kamal 1994).

Lähteet

Arkistomateriaali: Venäjä/Neuvostoliitto, Espanja ja Kiina 1960–1999.

Freire, J. & Virtanen, A. 2002 (valmisteilla). International Student Flows: socio-cultural background or sign of globalisation? *Révue Française de Pédagogie*.

- Greenaway, D. & Tuck, J. 1995. Economic Impact of International Students in UK Higher Education. Teoksessa T.M. Davis (toim.) *Open Doors 1994/95: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
- Kamal, D. 1994. Student Flows From the Middle East Assessing the Present; Looking to the Future. Teoksessa T.M. Davis (toim.) *Open Doors 1993/94: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
- McCarthy, J. 1998. Student Mobility and National Competitiveness. NAFSA: <http://comp.uark.edu/~wmillage/nafsanews.html>
- Mitsura, A. 1994. Japanese Student Mobility. Teoksessa T.M. Davis (toim.) *Open Doors 1993/94: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
- Ninomiya, A. 1997. Japan's Goal for Foreign Students and the New Short-term Students' Exchange Program. Teoksessa T.M. Davis (toim.) *Open Doors 1996/97: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
- Open Doors (tilastot): <http://www.opendoorsweb.org>
- Ramirez, F.O. & Riddle, P. 1991. The Expansion of Higher Education. Teoksessa P.G. Altbach (toim.) *International Higher Education: An Encyclopedia*. New York: Garland.
- Richmond, Y. 1996. The Russians Are Coming, and the East Europeans, Too. Teoksessa T.M. Davis (toim.) *Open Doors 1995/96: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education.
- Riddle, P. 1996. The University and Political Authority: Historical Trends and Contemporary Possibilities. *Research in Sociology of Education and Socialization* 11, 43–62.
- Schneider, M. 2000. Others' Open Doors. How Other Nations Attract International Students. Implications for U.S. Educational Exchange. Institute of International Education: <http://www.opendoorsweb.org>
- Shevchik, L. 1997. International Student Flows to the US-The Greater European Region. The European Newsletter (August 1997): <http://www.bibl.u-szeged.hu/oseas/flow.html>
- Stichweh, R. 2000. Von der Peregrinatio Academica zur globalen Migration von Studenten. Nationale Kultur und funktionale Differenzierung als Leitthemen. *Die Welt Gesellschaft. Soziologische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 146–169.
- UNESCO. Statistical Yearbook. Vuosikirjat: 1963–2000. Paris: UNESCO.
- U.S. Leadership in International Education: The Lost Edge? Conference Report and Action Agenda Washington, D.C.-September 24, 1998. The European Newsletter (November 1998): <http://www.bibl.u-szeged.hu/oseas/98nov3.html>

KIRJOITTAJAT

ANTTONEN Saira, FT, dosentti, Oulun yliopisto

HONKONEN Risto, KT, dosentti, Tampereen yliopisto

HUOTARI Vesa, KT, Tampereen yliopisto

LAUKKANEN Reijo, KT, opetusneuvos, dosentti, Opetushallitus

LUNDGREN Ulf, FT, professori, Uppsalan yliopisto

MITTER Wolfgang, FT, professori emeritus, Johann Wolfgang Goethe yliopisto, Frankfurt am Main

NIEMINEN Juha, KM, assistentti, Tampereen yliopisto

PANTZAR Eero, FT, dosentti, johtaja, Kasvatustieteiden laitos, Tampereen yliopisto

PARJANEN Matti, YTT

POIKELA Esa, FT, dosentti, Tampereen yliopisto

RINNE Risto, professori, johtaja, CELE & Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

RUOHOTIE Pekka, FT, ammattikasvatuksen professori, Tampereen yliopisto

SCHRIEWER Jürgen, FT, professori, johtaja, Vertailevan kasvatustieteen laitos, Humboldt yliopisto, Berliini

SIMOLA Hannu, KT, kasvatussosiologian professori, Helsingin yliopisto

TAKALA Tuomas, YTT, professori, Tampereen yliopisto

TEICHLER Ulrich, FT, professori, Kasselin yliopisto

TUOMISTO Jukka, FT, professori, Tampereen yliopisto

VARMOLA Tapio, KT, rehtori, Seinäjoen ammattikorkeakoulu

WINTER Stephen S., FT, professori emeritus, Tuftsien yliopisto, Boston

VIRTANEN-ERAYDIN Aki, KT, projektiasiantuntija, FTP International Ltd.

